



$e=mc^2$

Ensaaios em Pedagogia

Estudos e Escritas Científicas

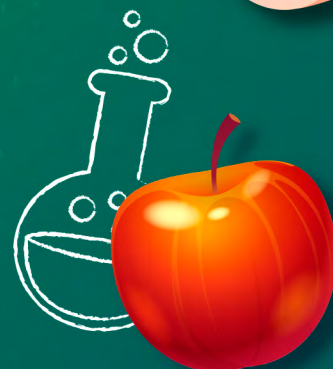
Organizadoras:

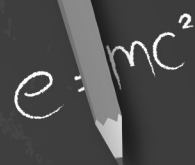
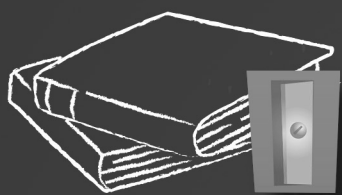
Eliane Paganini da Silva

Adriana Aparecida Rodrigues

Nájela Tavares Ujiie

ARCO
EDITORES





Ensaaios em Pedagogia

Estudos e Escritas Científicas

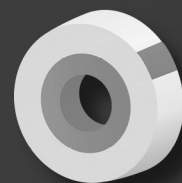
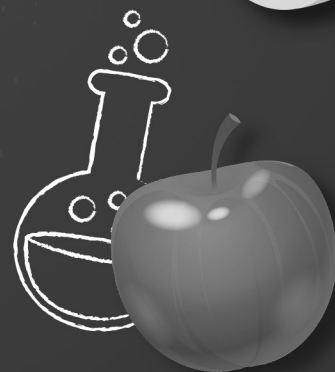
Organizadoras:

Eliane Paganini da Silva

Adriana Aparecida Rodrigues

Nájela Tavares Ujiie

ARCO
EDITORES



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof^a. Dr^a. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof^a. Dr^a. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof^a. Dr^a. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof^a. Dr^a. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensaaios em Pedagogia: Estudos e Escritas científicas
[livro eletrônico] / organização Eliane Paganini da
Silva; Adriana Aparecida Rodrigues; Nájela Tavares
Ujiie. -- 1. ed. - Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.

PDF

Vários autores.

ISBN n° 978-65-5417-102-1

1. Educação 2. Pedagogia 3. Pesquisa científica

23-147952

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.1



10.48209/978-65-5417-102-1

Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado

Capa: Adolpho Rodrigues

Revisão: Organizadores e Autores(as)

ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Apresentação

Este *e-book* apresenta discussões que focalizam a esfera da Pedagogia em sua amplitude de Ciência da Educação, acolhe em seu escopo estudos teóricos, ensaios, reflexões teórico-práticas, relatos de experiência e pesquisas com coleta de dados de diversas naturezas. Compõem-se da confluência de temáticas caras ao universo pedagógico debatendo gestão educacional/escolar, conselho participativo, educação inclusiva, dislexia, autismo, ensino da matemática, ensino de ciências, educação e sustentabilidade, ecoformação, alfabetização, criança cidadã de direitos, educação infantil, medicalização, dentre outras temáticas de tessitura transversal.

Nessa seara, o capítulo de abertura *A democracia como um saber no enfrentamento a violência simbólica na escola* analisa questões voltadas aos aspectos das escolas públicas e das políticas, que, muitas vezes, ignoram ações de violência simbólica, evidenciando que, em decorrência das artimanhas do capital, a escola pública tende a reproduzir as desigualdades sociais, mas pode atuar na contracorrente em favor da democracia e formação cidadã.

No capítulo *A supervisão educacional: uma reflexão crítica e pedagógica* tem-se uma análise sobre a atuação do supervisor educacional no cotidiano escolar, a discussão é embasada teoricamente e em vivência profissional, a partir da qual a autora pondera a respeito da necessidade de o supervisor pedagógico manter-se em formação continuada ativa e realizar sua ação pedagógica de forma crítica e reflexiva, auxiliando os docentes em seus encaminhamentos pedagógicos.

O capítulo *Conselho participativo infantil: uma iniciativa dialógica com crianças da educação infantil* enfoca a importância da gestão escolar democrática, do protagonismo infantil, da escuta significativa de crianças pré-escolares

na organização do ambiente escolar, estruturação espacial e preparo de ações festivas a partir de uma pesquisa de campo com resultados salutareos no âmbito da gestão.

Na continuidade o capítulo *Ensino colaborativo na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática entre os anos de 2016-2022* apresenta um estudo teórico que focaliza o ensino colaborativo na educação inclusiva, ao mesmo passo que defende sua importância para o desenvolvimento humano e êxito do processo ensino-aprendizagem de alunos inclusos.

No capítulo *A dislexia no âmbito escolar: um estudo da preparação dos profissionais da educação* expõe uma reflexão relativa às dificuldades de aprendizagem, em especial a dislexia, e, pontua a demanda formativa de profissionais e a necessidade concreta de práticas inclusivas, que visem de fato o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem por um viés qualitativo de crianças com dislexia.

O capítulo *E agora, José? Reflexões acerca da inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista* traz um relato de experiência em que emerge como questionamento o trabalho realizado em sala de aula diante de um aluno com TEA, e como se dá a relação interpessoal e cognitiva com esse aluno. Segundo as autoras o texto problematiza “a educação inclusiva a partir das experiências práticas em sala, da literatura especializada e dos dados levantados junto à um psicólogo especialista no atendimento às crianças e adolescentes com TEA”. O texto contribui com um arcabouço teórico a respeito da temática e com um relato vivenciado pelas autoras em sala de aula no ensino superior, por isso, convida o leitor a refletir quanto a importância do atendimento especializado nas universidades, possibilitando amparo aos alunos com TEA e demais transtornos.

A seguir, o capítulo intitulado *Natureza e concepções da matemática* constitui-se como um estudo teórico que aborda a origem das concepções da Matemática, frisando a natureza da Matemática, o racionalismo e o empiricismo, o realismo e o idealismo, as certezas matemáticas, as verdades matemáticas, rigor matemático e as concepções de ensino. Ao realizar uma reflexão sobre as concepções imbricadas na matemática, salienta a necessidade de compreender a historicidade da matemática, tendo em vista que suas concepções impactam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da matemática na educação básica.

O capítulo *Sequência didática de ensino de ciências: aprendizagens construídas na e com a prática de ensino de ciências* é um relato de experiência reflexivo que aborda a correlação teoria e prática na formação inicial de professores de ciências no âmbito do curso de Pedagogia, enfatizando a vivência da prática de ensino de ação interdisciplinar, pesquisa e elaboração de planejamento via sequência didática significativa de ciências com mediação literária.

Projeto criativo ecoformador: minha escola mais viva, transformando o espaço escolar é mais um relato de experiência que teve como propósito ressaltar práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a educação sustentável. O desejo da prática é o de transformar os espaços em ambientes educativos mais atrativos com intenções entre o ensinar e aprender com práticas inovadoras e atuais. O referido projeto foi aplicado em uma escola municipal na cidade de União da Vitória-PR durante o ano letivo de 2022, sob o título de “Minha Escola Mais Viva”. O projeto proporcionou, segundo as autoras, “[...] a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino-aprendizagem, a partir da realidade mais próxima e transformação do entorno, (re) construindo atitudes, valores e competências os quais entram em consonância com uma formação

integral dos sujeitos”. A discussão é pertinente e imprescindível no escopo da educação, formação cidadã e sustentabilidade.

No capítulo *Ensino de ciências na educação infantil: um olhar sobre a ação educativa nas práticas intencionais* discute a aplicação de um projeto educativo de ciências mediatizado por poesia. Segundo a autora as “[...] práticas pedagógicas para crianças pequenas, devem considerar a criança como um ser social que é influenciada pelo meio em que vive”. Nesse bojo, a prática realizada ressaltou o pensamento das crianças pré-escolares e as habilidades construídas na produção de materiais educativos, dramatizações, histórias e desenhos, ação educativa intencional articulada com os campos de experiência e objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O capítulo *Processo de aquisição da leitura e da escrita e algumas reflexões sobre o ensino remoto decorrente da pandemia do COVID-19* discute os impactos do ensino remoto no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças em fase de alfabetização. No estudo, ficou evidente que os reflexos da pandemia da COVID-19, acarretaram implicações psicológicas, cognitivas, físicas e sociais, que repercutiram no processo de alfabetização e têm desdobramentos no pós-pandemia e merecem ser refletidos.

O capítulo *Ação política da criança frente a pandemia: um estudo de caso* revela uma pesquisa de campo qualitativa do tipo estudo de caso, que teve por partícipe uma criança, sujeito de direitos, de sete anos de idade e versou sobre a temática obesidade infantil e brincadeira no contexto pandêmico.

Na sequência o capítulo *A feminização da docência na educação infantil e as percepções docentes* discute a temática da feminização da docência com o objetivo de investigar, analisar e refletir quais as percepções dos docentes

acerca do processo de feminização da docência e do corpo masculino presente em instituições de educação infantil.

A medicalização e a educação emocional na infância na perspectiva da psicologia histórico-cultural é um capítulo que expõe como as emoções e os sentimentos podem ser educados como funções psicológicas superiores, tendo em vista o referencial da Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, se propuseram a “[...] compreender o impacto do diálogo entre a medicalização na infância sobre o desenvolvimento emocional de crianças de 7 a 10 anos; compreender o desenvolvimento psicológico no período da infância, com ênfase no sistema emocional; analisar a relação entre medicalização e controle das emoções no contexto escolar e investigar as possíveis consequências sociais do desenvolvimento parcial das emoções como função psicológica na infância”. O texto nos convida a pensar a importância de se considerar as emoções e uma perspectiva não apenas biológica para o enfrentamento das questões relativa às dificuldades de aprendizagem.

Assim, o *e-book* apresentado é um constructo coletivo de significados e significâncias forjados por autores diversos ancorados em diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, mas alicerçados pelo escopo da Pedagogia, como Ciência da Educação. Fica a todos o convite à leitura dialógica!

Eliane Paganini da Silva
Adriana Aparecida Rodrigues
Nájela Tavares Ujiie
Organizadoras

Sumário

CAPÍTULO 1

A DEMOCRACIA COMO UM SABER NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA.....15

Giselle Moura Schnorr

Lucelena Kukul

doi: 10.48209/978-65-5417-102-0

CAPÍTULO 2

A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA E PEDAGÓGICA.....34

Janice Anacleto Pereira dos Reis

doi: 10.48209/978-65-5417-102-2

CAPÍTULO 3

CONSELHO PARTICIPATIVO INFANTIL: UMA INICIATI- VA DIALÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFAN- TIL.....50

Gisele Brandelero Camargo

Letícia de Fátima Macedo Cabral

doi: 10.48209/978-65-5417-102-3

CAPITULO 4

**ENSINO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA ENTRE OS ANOS DE
2016-2022.....69**

Rogério Ferreira

Eromi Izabel Hummel

Karina Moniz Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-102-4

CAPITULO 5

**A DISLEXIA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DA
PREPARAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....88**

Bruna Caroline Corrêa

Eliane Paganini da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-102-5

CAPITULO 6

**E AGORA, JOSÉ? REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO
EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA.....107**

Aline Barboza Domaredzki

Marcela de Oliveira Nunes

doi: 10.48209/978-65-5417-102-6

CAPITULO 7

NATUREZA E CONCEPÇÕES DA MATEMÁTICA.....125

Égea Viviane Gomes

Maria Ivete Basniak

doi: 10.48209/978-65-5417-102-7

CAPITULO 8

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA E COM A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS.....143

Andressa Bono Vicente

Nájela Tavares Ujiie

doi: 10.48209/978-65-5417-102-8

CAPITULO 9

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: MINHA ESCOLA MAIS VIVA, TRANSFORMANDO O ESPAÇO ESCOLAR.....163

Glaucia Nogara

Iliane Stein

doi: 10.48209/978-65-5417-102-9

CAPITULO 10

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA NAS PRÁTICAS INTENCIONAIS.....179

Tamires de Souza Molin

doi: 10.48209/978-65-5417-102-A

CAPITULO 11

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO DECORRENTE DA PANDEMIA DO COVID-19.....200

Sthefani Dias dos Santos

Larissa Kühl Izidoro Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-102-B

CAPITULO 12

AÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA FRENTE A PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO.....220

Adriana Aparecida Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-102-C

CAPITULO 13

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PERCEPÇÕES DOCENTES.....239

Patrícia Salles de Paula Franco

Marcela de Oliveira Nunes

doi: 10.48209/978-65-5417-102-D

CAPITULO 14

A MEDICALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....258

Géssica Nayara Alves Magalhães

Micaela Brito Solera

Denise Kloeckner Sbardelotto

doi: 10.48209/978-65-5417-102-F

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....277

SOBRE OS AUTORES.....280

CAPÍTULO 1

A DEMOCRACIA COMO UM SABER NO ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA ESCOLA

Giselle Moura Schnorr

Lucelena Kukul

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-0

Introdução

Este estudo é resultado de uma pesquisa teórico-bibliográfica que resultou no trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia e a temática é fruto algumas inquietudes acerca da cultura de silenciamento que cerca as instituições escolares no Brasil e tem nas crianças alvo central. Conforme Paulo Freire (1987), o cerceamento do direito a palavra é uma das características da pedagogia do opressor e ao longo dos processos de escolarização ainda temos de modo recorrente a negação do diálogo, sendo que prevalece práticas em que

“O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente. O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.” (FREIRE, 2020, p. 82).

É quase consenso nas narrativas em espaços acadêmicos, escolares e em grande medida na sociedade como um todo, que direito à educação é primordial para assegurar o exercício pleno da cidadania. No entanto, a sociedade brasileira tem avanços e retrocessos quanto a universalização deste direito e para compreender por que isso ainda não se efetiva para todos e todas é fundamental a compreensão da história.

A dominação e a exploração do povo é manifesta no Brasil desde período colonial, seguido do Império e da República, com uma tradição de Estado autoritária, governos ditatoriais, naturalização das violências e mais recentemente com as políticas de cunho neoliberal desde década de 90 do século XX. O sistema educacional se insere no Brasil como mais um campo de controle das elites, no qual se apresenta nas propostas de reformas uma visão pragmática, tecnicista e mercadológica. As chamadas reformas educacionais atuais são orquestradas por grupos empresariais que tem forte influência frente as gestões educacionais. Chistian Laval (2019, p. 16), levanta o questionamento: “Mas ‘reforma’ para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade?”.

Diante das inquietudes e as breves considerações acima dialogamos com as contribuições de Esther Buffa (2003) sobre as origens da Escola Pública, a partir da qual podemos perceber que o sistema educacional está entrelaçado com o modo capitalista de produção, formas de gestão e relações de ensino-aprendizagens em sala de aula marcadamente reprodutoras das desigualdades sociais e de violências.

Compreender a história a escola pública na modernidade é um ponto de partida para, então, problematizarmos a reprodução da violência simbólica (BOURDIEU, 2012; ŽIŽEK, 2014) na escola. Em seguida pontuamos algumas experiências educativas “alternativas” (KÜNZLE, 2007) e do Projeto de Extensão Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar (BIS), que se contrapõem a educação como reprodução, autoritária e mercantil, buscando afirmar formas de resistências, de autonomia desde o chão das escolas, desconstruindo padrões de educação bancária (FREIRE, 2020). O caminho percorrido nos levou, ainda, ao estudo de outros autores e autoras tais como: Darcy Ribeiro (1986) e bell hooks¹ (2020), que nos oferecem importantes pistas para compreensão e para a desconstrução do sistema educacional autoritário e violento. Neste sentido nos perguntamos: é possível pensar a Escola, desde seu cotidiano, rompendo com as formas antidemocráticas, ou seja, autoritárias?

O Direito à Educação e Origens da Escola Pública

No Brasil, historicamente há reprodução de autoritarismo e opressão. O objetivo não é adentrar profundamente desde quando tiranizam os povos originários ou os mais de trezentos anos de escravização, o racismo estrutural e o sexismo generalizado, mas pontuar como a negação do direito a educação é expressão da mentalidade das elites brasileiras que seguem no poder. Elites com características peculiares, que não se comprometem com o desenvolvimento integral do país, antipovo, antagonistas do exercício pleno da democracia, naturalizando socialmente a ideia de um poder oligárquico, como expressa Darcy Ribeiro:

A outra façanha da velha classe, foi sua extraordinária capacidade de enfrentar e vencer todas as revoluções sociais que se desencadearam no país. Essa eficiência repressiva lhes permitia esmagar todos os que reclamavam

¹ bell hooks pseudônimo de Gloria Jean Watkins, é grafado em letras minúsculas primeiramente para distinguir seu pseudônimo de sua avó Bell Hooks, a qual foi homenageada pela neta com o mesmo nome, e em segundo lugar, para indicar a importância do texto e não da biografia da autora.

o alargamento das bases da sociedade, para que mais gente participasse do produto do trabalho e, assim, reafirmar e consolidar sua hegemonia. Posteriormente, coroaram tal feito com outro ainda maior, que foi o de escrever a história dessas lutas sociais como se elas fossem motins. (RIBEIRO, 1986, p. 05).

As narrativas de construção do Brasil se deram excluindo as camadas populares enquanto protagonistas. Uma sociedade escravocrata é a personificação do Brasil república, proveniente de paradigmas centrais e exploratórios economicamente, na qual a elite basicamente deslocou seu poder com base na economia para os setores políticos institucionais, roborando a autocracia e seguindo sem o envolvimento popular, impossibilitando uma ampla cidadania.

Por aqui não temos as revoluções burguesas como na Europa do século XVIII-XIX e seu ideário de liberdade, igualdade e fraternidade. Cabe destacar, como atesta Esther Buffa (2003, p. 18), o ideário europeu-moderno de igualdade de direitos é formal (jurídico), tal como a Revolução Francesa:

A primeira declaração, a de 1789, que servirá de base para a Constituição de 1791, elaborada pela Assembléia Constituinte dominada pela grande burguesia, inspira-se nas doutrinas dos filósofos iluministas. Enuncia, no preâmbulo, os direitos naturais e imprescritíveis do homem: liberdade, propriedade, igualdade perante a lei; e os da nação: soberania nacional, separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Quanto à propriedade, a Declaração de 1798 não só anunciava seu direito, como também a garantia [...]. As duas declarações seguintes, a de 1793 e a de 1795, modificam a primeira em alguns aspectos, porém todas afirmam o direito à propriedade. E o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo. (BUFFA, 2003, p. 25-26).

As chamadas revoluções burguesas na Europa, expressão do desenvolvimento do modo capitalista de produção, tiveram na exploração das colônias na América Latina fonte de enriquecimento da burguesia que ascendeu ao poder e seguiu explorando os países pobres. De modo que o capitalismo tem como base estrutural a expropriação do trabalho e dos ecossistemas almejando cada vez mais acúmulo de riquezas nas mãos de poucos. Mesmo que em teoria trans-

corra a igualdade jurídica, não é condizente que haja igualdade concreta neste sistema. As demais benfeitorias ou conquistas almejadas por um povo, instituídas por um ideal comum compartilhado socialmente, acabam que em teoria deveriam ser alcançadas por todos(as), entretanto está fora da realidade dado que na sociedade capitalista o acesso a uma melhor condição de vida implicaria em igualdade material, se fazendo oposto aos interesses das elites.

No Brasil o tema do direito a educação pública e gratuita entra na pauta do Estado a partir da década de 30 do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que inaugura a defesa da universalização e gratuidade do direito a educação na sociedade brasileira e com a constituição de 1934 quando pela primeira vez a educação é reconhecida como direito de todos.

A educação brasileira, ao longo do século XX, passou por várias reformas sob diversas crises implicadas com contextos econômico e político. Nos anos de 1970, a proposta da burguesia nacional, atrelada a ditadura militar, foi de caráter tecnicista, para que de acordo com as suas concepções, formar um cidadão(ã) passivo, alinhando-se economia e educação com foco na produtividade (BUFFA, 2003), no disciplinamento e subserviência ao poder constituído. Conforme Künzle (2007, p. 223), “Trata-se da longa e paulatina instauração da sociedade disciplinar. Nela os sujeitos são pensados na e pelas instituições, que têm como objetivo produzir corpos ‘dóceis’.”

Essas relações de poderio são retratadas por Paulo Freire (2019, p. 90): “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas.” De modo sarcástico, Darcy Ribeiro (1986) externaliza que manter o povo ignorante é um projeto da classe dominante no Brasil que tem se desenvolvido como o esperado, uma vez que a disciplinamento e o silenciamento prosseguem:

Eu acho que não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro. Um povo chucro, neste mundo que generaliza tonta e alegremente a educação, é, sem dúvida, fenomenal. Mantido ignorante, ele não estará capacitado a eleger seus dirigentes com riscos inadmissíveis de populismo demagógico. Perpetua-se, em consequência, a sábia tutela que a elite educada, ilustrada, elegante, bonita, exerce paternalmente sobre as massas ignoradas. Tutela cada vez mais necessária porque, com o progresso das comunicações, aumentam dia-a-dia os riscos do nosso povo se ver atraído ao engodo comunista ou fascista, ou trabalhista, ou sindical, ou outro. (RIBEIRO, 1986, p. 07).

Para compreender esse fenômeno complexo entre negação do direito à educação e da narrativa da educação como direito fundamental para formação de cidadãos/ãs trazemos para reflexão o documentário, dirigido por Carol Black, “Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco.” (2011) que retrata o colonialismo através da educação escolar. Como o título diz, o “fardo do homem branco” é a tentativa de dominação e o branqueamento da população, uma colonização cultural impondo um modelo civilizatório que tem a Escola como principal instrumento. Os objetivos da escolarização, portanto, está em expandir o ideário da modernidade capitalista que se baseia na acumulação de bens e no capital. Escolarizar significa modernizar, moldando povos e culturas ao mercado de trabalho capitalista e a sociedade do consumo. Opondo-se a esses padrões, que são de violência colonizadora o documentário destaca que uma comunicação mútua entre os saberes de povos e de culturas poderiam gerar outras formas de humanidade e de estar no mundo. Diante da carga colonizadora das instituições escolares nos perguntamos: é possível uma educação institucional na contramão da violência colonial, que acolha as diversidades culturais, epistêmicas e os modos de vida que resistem a lógica do capital? A resposta a esta questão é mais ampla que o objeto deste trabalho, mas fica para reflexão e a semeadura de esperança. Na sequência trazemos como a violência simbólica é meio para que a homogeneização e massificação se efetive nos processos de escolarização.

Violência Simbólica: Desigualdades e Disciplinamento

Nas instituições de ensino, a partir das políticas educacionais instauradas, pouco se considera as diversidades de sujeitos e culturas. Uma das faces da reprodução das desigualdades está no favorecimento do pensamento de origem eurocêntrico, branco, masculino. Esta imposição de padrões culturais e conhecimentos expressam relações de poder assimétricas permeados por violências simbólicas:

[...] eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele. (BOURDIEU, 2012, p. 7-8)

A violência simbólica, portanto, age por meio do disciplinamento de corpos, pois para que os/as educandos/as absorvam o que é intitulado como necessário, é preciso seguir regras que moldam as subjetividades:

A disciplina se torna, assim, institucionalizada, nas prisões, nos hospitais, nos asilos, nas escolas. Em cada uma dessas instituições, o poder disciplinar se aperfeiçoa pela observação, tornando o sujeito visível e, portanto, cada vez mais vigiável. Essa tecnologia de confinamento recai sobre os corpos, criando um saber e um poder sobre suas forças. (KÜNZLE, 2007, p. 224).

Como afirma Žižek (2014, p. 17) “[...] é uma violência invisível, uma vez que é precisamente ela que sustenta a normalidade do nível zero contra a qual percebemos algo como subjetivamente violento.” A violência em sua disposi-

ção simbólica, ampara a proposição de que o estado capitalista e a sociedade são geradores de potenciais situações ou ações. Nas instituições escolares as ações pedagógicas podem ser interpretadas como violência simbólica a medida em que exprimem a cultura dominante e suas articulações, estabelecendo um padrão de socialização que propicia a reprodução do suporte das relações de poder hegemônicas.

Relações de poder que foram sintetizadas por Freire (2020), no conceito de educação bancária, podendo ser caracterizada como violência simbólica, dado que o conhecimento deve ser ofertado ou doado de um indivíduo intitulado como sabedor de tudo (educador/a) para outro que nada sabe (educando/a), que acaba: “[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ [...]” (FREIRE, 2020, p. 82). Os indivíduos são considerados seres de adequação e de amoldamento, sempre dispostos a receber os depósitos do conhecimento, formados para o não questionamento e submissos à ordenação do poder vigente. Além de, em algumas situações reitera-se a ideia para as crianças que a Escola é um lugar em que somente devem seguir regras sem questioná-las e se as infringir ou questionar estará sujeito a punições. Levantando o questionamento de que cidadãos/ãs serão formados a partir dessas condutas, serão educados para não pensar criticamente:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2020, p. 89, grifo do autor).

Ainda quanto a violência simbólica, com a pandemia da Covid-19, que levou a interrupção das atividades presenciais de ensino e a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) de modo que, grupos minoritários e em situação de vulnerabilidade foram os mais impactados, portanto, reproduzindo exclusões. No ano de 2020, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea,

divulgou um estudo acerca do ensino remoto emergencial na pandemia, que revelou que cerca de 14% a 15% dos educandos da Pré-escola (até 800 mil crianças), 16% do Ensino Fundamental (em torno de 4,35 milhões de pessoas) e 10% dos educandos do Ensino Médio (até 780 mil pessoas) não possuíam acesso à conexão à internet no país e, esta exclusão em maior número está inserido nas instituições da rede pública do Brasil. As ponderações sobre a ausência de condições dos/as estudantes para o acompanhamento do Ensino Remoto Emergencial, indica a responsabilidade do Estado, que se omitindo do enfrentamento das desigualdades sociais, segue corroborando para a reprodução e exclusão do direito a educação.

O direito à educação pública em condições igualitárias é garantido por lei para todos(as). Ainda assim, muitas vezes, as condições oferecidas são precárias, além de que, para crianças em situações de vulnerabilidade, o Estado oferece ações assistencialistas como solução. Essas ações assistencialistas dialogadas por Buffa (2003) e Freire (2019), atestam a visão paternalista que os indivíduos vinculam ao Estado, uma sociedade que silencia e massifica a população. Segundo Freire (2019, p. 79):

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Nos espaços escolares, as relações sociais podem ser analisadas a partir de estruturas ideológicas e políticas que se fundamenta no sistema de dominação vigente que permitem a reprodução da cultura dominante. “Aqui a realização do capital se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros.” (BUFFA, 2003, p. 29). O autoritarismo ostensivo nas instituições, desvelam indagações acerca da Escola para além da violência simbólica, seria possível pensar em diferentes formas de escolarização voltada à democratização?

Práticas de Transgressão em Escolas Democráticas

Como já visto, historicamente, as escolas em seu modo autoritário no Brasil, em sua maioria são fundamentadas em um modelo reprodutor que impõe um ensino configurando as desigualdades, de maneira que, vem se delongando contemporaneamente. Em contrapartida, escolas denominadas alternativas são espaços com ênfase à democracia e a liberdade. Alguns exemplos destas escolas são apresentados por Künzle (2007) e realçam que desde as arquiteturas presentes nas instituições educacionais, assim como na organização curricular, é possível o desenvolvimento de experiências antidisciplinares, portanto, democráticas, em distintos períodos históricos e diferentes lugares do mundo.

Maria Rosa Chaves Künzle (2007), apresenta escolas alternativas com propostas de instituições educacionais voltadas a modos antidisciplinares, termo que utiliza inspirada em Michel Foucault que abordou as instituições escolares como regimes disciplinares. Estas experiências são: La Maison Des Petits (SUÍÇA, 1913); Summerhill (INGLATERRA, 1927); Scuola Barbiana (ITÁLIA, 1957); Escola da Ponte (PORTUGAL, 1976). Um dos modelos relatados pela mesma, é de uma escola no Brasil, denominada Escola Oficina de 1973, em Curitiba – Paraná, criada em meio à ditadura militar como espaço de resistência.

A Escola Oficina era uma cooperativa de pais e de mães com o comprometimento da educação das crianças, em que socializavam atividades, apoio financeiro diante as necessidades da escola até a preparação de materiais: “[...] a Escola Oficina está situada na conjuntura da redemocratização [...]” (KÜNZLE, 2007, p. 237). Os educadores/as da escola buscavam dar ênfase à infância, a liberdade e as habilidades artísticas das crianças fugindo dos modelos autoritários, dado que, alguns educadores/as chegaram a ser detidos na época por militares.

Em diálogo com Künzle, é relevante ressaltar que a democracia evidenciada nesta pesquisa e concebida em sentido concreto, para além da mera igualdade jurídica e abstrata de falsa cidadania que dá seguimento a alienação e o silenciamento do povo. Sem renunciarmos à democracia representativa destacamos o desafio de formação de sujeitos democráticos e da construção de processos educativos humanistas. (FREIRE, 2019; 2020; BUFFA, 2003).

As crianças em geral têm anseio por conhecimento e por expressar-se, conforme hooks (2020, p. 32), “Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento.” O encorajamento e desempenho do educador/a pode desenvolver ações transformadoras, abolindo o antagonismo e ao método excludente que causa danos na vida de crianças. A relação educador/estudante é fator importante para o desempenho em ambiente escolar, denominado como pedagogia engajada por hooks (2020), denotando qual o interesse desse educador/a pôr engajar o educando agudamente.

A educação com base na alienação e exploração dos indivíduos adequa-se à ideia de escola como armazenamento de sujeitos com fundamentos autoritários. Dito isso, para discernir a instituição educacional como âmbito social proeminente na realidade e, elencar possibilidades para incitar uma perspectiva equitativa e libertadora, recorrendo ao viés da dialogicidade, do pensamento crítico, destacamos a necessidade de intervir no estabelecido que naturalizou a ideia de que o conhecimento cabe mais para alguns do que para outros, conforme hooks (2020, p. 56): “Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador.”. Posto isso, o pensamento crítico de acordo com hooks (2020) deve incidir como método participativo e recíproco entre educador/a e educando e, enquanto sociedade:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professoras e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera. (hooks, 2020, p. 36).

Durante a graduação, as obras lidas ou as falas dos/as educadores/as, em especial, nas licenciaturas, tornam-se clichês quando relatam a importância do pensamento crítico e do necessário compromisso social. Para esperar além dos clichês, as lembranças mais significativas durante esta trajetória, na maior parte se dá com profissionais que se distanciaram do papel de dominador/a, donos do saber. Quando temos a oportunidade de experienciar visão ontológica incluyente e socializadora, a recompensa é significativa. “Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua ‘luz interna’, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos.” (hooks, 2020, p. 48). Freire juntamente com hooks, nos inspiram ao exercício de crescimento, bem como, essas inspirações são vividas no Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, como no exemplo a seguir.

A Democracia como um Saber: Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar – BIS

A partir de uma experiência pessoal, vivenciada enquanto bolsista (PI-BIS²), em uma das ações do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória,

² Programa Institucional de Apoio e Inclusão Social, Pesquisa e Extensão (PIBIS), PROEC/UNESPAR. Agência de Fomento: Fundação Araucária-PR.

foi possível obter uma diferente perspectiva sobre a escola em contraposição a violência simbólica. O Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar – BIS, desenvolveu ações na Escola Municipal Dario Bordin no município de União da Vitória/PR, no ano de 2022 com duas turmas, de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, promovendo o envolvimento de todos e todas.

O objetivo principal do projeto foi desenvolver um “Círculo de Cultura” com as crianças. Posto que, pertencemos a uma sociedade constituída de uma diversidade cultural, é necessário que todos e todas se sintam partícipes dos processos educativos em que estão inseridos/as, isso implica em conhecer, ouvir e respeitar os sujeitos, gestando oportunidades de se expressarem e dialogando sobre suas vivências, pensamentos, sentimentos e experiências de vida. Dito isso, é necessário que, em sala de aula se fale e se escute, exercitando o que Paulo Freire chamou de democracia como um saber de cultura (FREIRE, 2019), portanto, sendo tarefa educar para democracia.

Freire (2020) aponta que a prática em círculo de cultura nos coloca numa relação de horizontalidade, ninguém sabe mais ou menos, na qual saberes diferentes se encontram, são problematizados, apreendidos e sistematizados. A escuta atenta e o registro oferecem ricas contribuições para a investigação temática que contribuirá para os planejamentos dos demais momentos sempre permeados pela partilha de experiências e concepções. A tematização se expressa com conteúdos que nascem dos momentos de investigação, quando é identificado assuntos, saberes, desafios, situações limites, sentimentos, desejos, sob os quais a prática educativa deverá se voltar, sempre com a participação democrática das crianças e adultos envolvidos/as. E então, a problematização, na qual as ações são voltadas a transformação, a humanização e criticidade dos/as educandos/as:

Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2020, p. 142)

Em concordância com Schnorr, Vaz e Rodrigues (2021, p. 17) “Paulo Freire trabalhou incansavelmente na construção de uma educação circular, libertadora, e deixou importantes pistas como possibilidades para essa construção, pistas a serem melhoradas e qualificadas, como ele mesmo dizia.”. O conceito freiriano destaca a pertinência do/a educador/a ter a compreensão que é um eterno aprendiz e que as frequentes trocas de experiências vão resultar em mais e mais conhecimentos agregando vida a práxis de educadores/as e educandos/as; proporcionando a criação de uma cultura de diálogo com a participação de todos/as em que estes apresentam e realçam seus conhecimentos, sua cultura, seu pensar:

Ao partir da realidade da comunidade, das suas especificidades históricas e culturais que partejaram identidades, lutas, sonhos, realizações e resistências, acreditamos ser possível estruturar um projeto educativo diferente; estabelecer conexões entre organização social comunitária e educação; entre desenvolvimento humano e educação; entre práticas culturais e educativas. Um diálogo vivo que evidencie a educação como direito vinculado a pretensões concretas. (SCHNORR; VAZ; RODRIGUES, 2021, p. 17)

A oralidade, o encorajamento e a livre expressão são enfatizadas durante os encontros do Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar (BIS). Através da escuta atenta surgem questões acerca das infâncias vividas pelas crianças, como: “O que é ser criança?”, “Qual o seu superpoder?”, “Qual meu sonho ?” “Quais seus medos?”, etc. Mediante o diálogo é possível conhecer e criar maior afinidade com as crianças, incentivar e promover a comunicação, mediar conflitos, além das disciplinas e conteúdos prescritos. Destaca-se que os diálogos são permeados com momentos de brincadeiras e atividades artísticas, incidindo

positivamente no brincar como um direito fundamental. Arte com tinta, aquarela e contações de histórias estavam entre as atividades presentes na promoção do imaginar, sonhar e brincar, como ensina hooks (2020), nos ensinando a se reconectar com o mundo e as infâncias.

Figura 1 – Criança escreve e ilustra com tinta sobre seu sonho de soltar pipa



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Os momentos de diálogos e interações, nem sempre nos revelam histórias e relatos felizes, algumas vezes momentos tristes são narrados e surpreendem, dado que as crianças se sentem seguras e compreendem que estamos lá para ouvi-las. O objetivo é justamente esse, que elas sintam que a escola é um lugar seguro, um lugar que possam se expressar livremente. Como desdobramento da escuta atenta das crianças, também, ocorrem diálogos com a equipe pedagógica da escola com objetivo de resoluções de conflitos, sugestões, encaminhamentos e auxílio no trabalho de ensino-aprendizagem.

Figura 2 – Crianças do Projeto de Extensão Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar, vivenciando a infância ao ar livre com brinquedo da oficina de “Balangandã”



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

A imagem acima registra um momento do livre brincar promovido pelo Círculo de Cultura Brincar, Imaginar e Sonhar (BIS). Estes momentos, como afirmação de todos os direitos das infâncias, deveriam ter centralidade na rotina dos ambientes educacionais, assim como o enaltecimento a criatividade e a imaginação no exercício cotidiano de uma cultura democrática, portanto, inclusiva, antiautoritária. Afinal: “Quando estamos livres para deixar a mente vagar, é muito mais provável que a nossa imaginação proporcione a energia criativa que nos levará a um novo pensamento e a formas mais envolventes de saber.” (hooks, 2020, p. 107).

Considerações Finais

Esta escrita se deu a partir de questões voltadas a aspectos das escolas públicas e das políticas que ignoram muitas vezes ações de violência simbólica. Consideramos que a realidade que vivemos é produto da relação entre as classes e que o Estado segue omissos corroborando na reprodução das desigualdades sociais.

Os círculos de cultura são exemplos da busca em fazer a diferença. Uma criança deixa de ser silenciada quando é ouvida e acolhida. Pensar em alternativas pode soar sonho, no entanto, neste trabalho, além da crítica aos processos de escolarização como reprodutores de violência simbólica, procuramos apresentar que há formas de resistir e fazer diferente. O trabalho de Künzle (2007) contribui ao apresentar modelos de instituições escolares democráticas, antidisciplinares desde sua arquitetura.

Defendemos que os processos de ensino e aprendizagens podem ocorrer de modo que acolham e aconcheguem os e as estudantes, em suas singularidades, voltados a uma educação libertadora freireana, com ênfase ao diálogo, estimulando pensamento crítico, a socialização e a luta por seus direitos e por um mundo melhor, com oportunidade iguais para todos e todas, visando um mundo livre de preconceitos e desigualdades. Conforme Laval (2019, p. 307) “Precisamos de uma política que vise a uma maior igualdade de condições concretas de ensino para todos os alunos.”. Em vista disso, conforme hooks (2020) é preciso compreender que a libertação não acontece de uma vez só, mas sim em um processo contínuo:

Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática de liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é a marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados. (hooks, 2020, p. 45)

É possível constatar que quando os/as educadores/as se veem com a grande responsabilidade de ir contra a hegemonia, para que possíveis mudanças ocorram, é necessário desenvolver condutas de resistência, luta e comprometimento com o enfrentamento ao sistema opressor, iniciando em suas respectivas salas de aula, ressaltando a humanização, a cidadania e a libertação.

Por fim, destacamos que os círculos de cultura são espaços de aprendizagem da democracia como um saber, do diálogo e do pensamento crítico, contribuindo na formação de sujeitos que transformadores. Trata-se de um dos possíveis caminhos, que podem contribuir contra a desumanização e a massificação.

Referências

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11^o ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In.: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-30.

ESCOLARIZANDO o mundo. O último fardo do homem branco. Carol Black. [S.l.], 2011. Duração: 01h 04min 52seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 13 jun. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. - 45^a ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. - 73^a ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

KÜNZLE, M. R. C. **Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar**. Roteiro, Joaçaba, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007, p. 221-244.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

NASCIMENTO, P. M. et al. Quantos estudantes do ensino regular não têm acesso domiciliar à internet de qualidade para atividades remotas de ensino-aprendizagem? In.: NASCIMENTO, P. M. et al. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <RELATORIO_AcessoDomiciliarInternet.pdf (unb.br)>. Acesso em: 27 jul. 2022.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

SCHNORR, G. M.; VAZ, J. D.; RODRIGUES, A. S. **Educação e vivências interculturais:** contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-27, e-16773.018, 2021. Disponível em: <Vista do Educação e vivências interculturais: contribuições dos círculos de cultura em práticas libertadoras (uepg.br)> Acesso em: 15 ago. 2022.

ŽIŽEK, S. **Violência:** seis reflexões laterais. Tradução de Miguel Serras Pereira. Boitempo, 2015.

CAPÍTULO 2

A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA E PEDAGÓGICA

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-2

Introdução

O profissional de supervisão educacional é crucial no contexto escolar, pois é responsável por articular as discussões pedagógicas entre a gestão e os professores; orientar, coordenar e sugerir reflexões aos professores sobre suas práticas; dialogar com as famílias, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; prezar pela qualidade das relações interpessoais na instituição; mediar as relações entre a Secretaria de Educação e a instituição que atua; garantir os direitos das crianças propostos na legislação, entre outros aspectos.

Diante disso, a atuação do supervisor educacional é bastante ampla e, portanto, é crucial que esse profissional assuma o compromisso com a qualidade do processo educativo, tendo como referência não só a unidade escolar, mas a percepção das políticas públicas educacionais, e dos diferentes determinantes sociais, políticos e econômicos que estabelecem, direta ou indiretamente, as diretrizes para a educação brasileira, em consonância com uma gestão democrática e compartilhada do trabalho pedagógico (SANTOS, 2012).

Com o objetivo de contribuir com as discussões e as produções científicas sobre a temática supervisão educacional, o presente artigo diz respeito ao relato de experiência de uma supervisora educacional, de duas creches de Campina Grande, Paraíba, ano de 2022. Para tal, tratamos sobre o fazer pedagógico do supervisor educacional junto aos professores, à gestão e a sociedade.

Para Tessmer e Rutz (2021), o relato de experiência tem por finalidade descrever um determinado fato, que na maior parte das vezes, não provém de pesquisas, pois é apresentado a experiência individual ou de um grupo/profissionais sobre uma dada situação. Contudo, o relato de experiência também pode prover de pesquisas originais, quando descreve e discute a experiência de pesquisadores sobre uma temática, mediante características, tais como: justificativa teórica da vivência relatada; detalhamento dos participantes; identificação do locus espacial e temporal da pesquisa.

Como se trata de um texto descritivo, buscamos explicitar os detalhes da experiência, para auxiliar as investigações de outros pesquisadores da área sobre a temática. Esse tipo de texto não necessita de aprovação do comitê de ética em pesquisa, todavia é importante que nos orientemos sempre pela ética.

Os dados construídos para análise foram gerados a partir de documentos (planos pedagógicos das professoras e relatórios de acompanhamento das

crianças) compartilhados na plataforma Google Drive e aplicativos de interação (WhatsApp).

O texto divide-se da seguinte forma: na primeira parte, discorreremos sobre as concepções históricas da supervisão educacional no mundo e no Brasil, bem como das atribuições do profissional da área na contemporaneidade. Na segunda parte, discorreremos sobre nossa experiência com a supervisão educacional, a partir do nosso fazer pedagógico em duas creches. Por fim, tecemos considerações sobre o papel do supervisor educacional nas instituições educacionais, especialmente nas creches.

Concepções e Contextualização da Supervisão Educacional no Processo Pedagógico

Com a expansão do capitalismo no século XVII o processo de produção econômica tornou-se mais complexo devido à racionalização do trabalho, que trouxe consigo a divisão de tarefas. Como consequência disso, a fragmentação do trabalho, de um lado, os planejamentos empresariais idealizados pela elite; e de outro, a execução da produção de bens de consumo por parte dos operários, que vendem a sua força de trabalho. É nesse contexto que surgem as especializações técnicas de trabalho nas indústrias, entre as quais a de supervisão apareceu como uma espécie de função-meio para o controle do trabalhador e da produção de bens de consumo (CORREIA; ZANLORENZI, 2022).

No âmbito educacional, a supervisão tem sido exercida de modo diverso, variando os objetivos e métodos adotados pelo profissional. Entre os séculos XVII e XIX, com o surgimento das escolas normais, a supervisão começou a ser considerada inspeção, realizada por leigos. O supervisor passou a ser chamado de inspetor, e suas funções constavam mais para fiscalizar o professor do que o ensino ou os processos de aprendizagem dos alunos. O objeto da inspe-

ção era a figura do professor, o qual o desempenho dependia do julgamento do inspetor (LOURENÇO, MOLIN, ARAÚJO, 1973).

No Brasil, a supervisão educacional emergiu efetivamente durante a Primeira República (1889-1930), com a denominação de inspeção escolar, destinada exclusivamente para o ensino primário, objetivando controlar as ações dos professores, cumprir as leis de ensino e realizar as datas cívicas no país (SANTOS, 2012). Esse profissional era chamado de orientador pedagógico, com a função de executar as normas prescritas pelos órgãos superiores (ROLLA, 2006).

Com a intervenção dos militares na década de 1960, instalou-se no Brasil um governo vinculado aos interesses agrários e ao capitalismo internacional. Esse modelo de governo interferiu diretamente na política educacional, influenciada pelas teorias de administração e organização empresarial americana. Desse modo, a supervisão educacional passou a ter a função de treinar e orientar os professores, visando o sucesso das atividades docentes, mediante o controle e a manutenção da sociedade de classes (SANTOS, 2012).

Como podemos observar, até então, a função de supervisor educacional envolvia a função de fiscalizar o fazer docente, com intuito da reprodução de ideologias da classe dominante. Como consequência disso, a alienação dos sujeitos, o sucateamento do trabalho docente e da função de supervisão educacional, bem como a invalidação dos processos de aprendizagem dos alunos.

Com a abertura política brasileira na década de 1980 emergiram discussões sobre a supervisão educacional, como ação mediadora e não mais autoritária no espaço escolar. Frente a essa questão, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei Federal no 9.394/96), a partir do Art. 64, passou a considerar que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O respectivo dispositivo representa avanço em relação a função do supervisor educacional no país, mesmo ainda não havendo uma legislação específica para a função, somente um projeto, o mais recente é o Projeto de Lei 4.106, de 2012, descrevendo que cabe ao supervisor educacional:

- I-Participar em conjunto com a comunidade escolar, na elaboração/atualização do Regimento Escolar;
- II-Divulgar informações do educando para a família, integrando-os com a escola;
- III-Acompanhar turmas e horário escolar, além de mobilizar os professores para buscar melhorias no ensino-aprendizagem;
- IV- Supervisionar o cumprimento de dias letivos e horas/aulas estabelecidos legalmente;
- V-Propiciar condições para a formação dos professores;
- VI- Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos;
- VII-Planejar e coordenar atividades de atualização no ambiente escolar;
- VIII-Sondar interesses, aptidões e habilidades dos alunos;
- IX-Acompanhar a proposta pedagógica, auxiliando aluno e professor em diversas situações;
- X-Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, buscando reduzir índices de evasão escolar, repetência e qualificar o processo de ensino-aprendizagem;
- XI-Valorizar a iniciativa e projetos da comunidade escolar;
- XII – Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar.

O referido projeto de lei proporciona certa visibilidade à função de supervisão educacional, esclarecendo aspectos importantes que devem ser seguidos pelos profissionais da área no contexto escolar. Ademais, pode corroborar tanto para a criação de legislação referente à função quanto para estudos sobre a temática.

Em observância a esse dispositivo, a supervisão educacional está sendo ressignificada no país, pois mesmo que continue regulando o trabalho dos professores, porém com ações menos autoritárias, estabelecendo o que chama de parceria com sua equipe docente, a função tem sido constantemente aprimorada (LEAL; HENNING, 2010). Quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, a supervisão educacional torna a ação pedagógica mais consciente, pois as atividades supervisivas e pedagógicas são indissociáveis e fazem parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da ação educativa (VIEIRA, 2009).

Alves e Alves (2012) afirmam que compete ao supervisor educacional ser um profissional articulador dinâmico e ciente de sua importância na educação, e uma de suas preocupações deve ser aprimorar o currículo e sua atualização permanente. Importante ainda que esse profissional realize as mediações referentes às políticas públicas, ou seja, interprete os parâmetros da legislação e promova a integração de estudos e práticas. Em última análise, cabe ao supervisor, no processo pedagógico, a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas e planejamentos avaliativos, métodos de ensino e recuperação dos alunos.

Nesse sentido, o papel do supervisor é extremamente relevante, uma vez que este profissional é responsável direto por articular as discussões no ambiente escolar, envolvendo diferentes atores sociais: professores, gestão e famílias. Podemos dizer que o supervisor educacional ao mesmo tempo que ensina, aprende com os sujeitos. Por outro lado, como se trata de uma atividade recente, a definição clara da função de supervisor educacional acarreta desvios de função, havendo certa sobrecarga ao profissional, de modo que, por vezes, estes podem atuar e realizar tarefas de gestores das escolas, assistentes sociais, psicólogos, secretaria, etc. (CORREIA; ZANLORENZI, 2022).

No contexto da Educação Infantil, a supervisão educacional é crucial para articular a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, em prol da consolidação de um atendimento de qualidade e para a garantia do direito das crianças de até 5 anos e 11 meses à educação em creches e pré-escolas (BRASIL, 2009). Nesse sentido, o supervisor educacional da Educação Infantil deve:

- a) articular os processos de ensino-aprendizagem das crianças dentro da escola infantil;
- b) desenvolver ações para formação inicial e continuada dos professores de educação infantil;
- c) propiciar a articulação dos processos relacionais, como das relações interpessoais, entre membros internos e externos da escola;
- d) produzir a organização do trabalho educacional para as crianças em ambientes coletivos de educação (ARMAD; TOMAZETTE, 2009, p. 12).

Sendo assim, o supervisor educacional é responsável por articular os princípios legais e teóricos sobre a Educação Infantil e a criança na prática pedagógica, expressas no projeto político pedagógico da instituição.

Para Fochi (2019), o planejamento na Educação Infantil é um trabalho que exige organização e comprometimento dos profissionais envolvidos. As instituições são para muitas crianças um dos primeiros espaços de convivência, com adultos e crianças diferentes. Por isso, é importante que o supervisor educacional busque dialogar e refletir sobre a vida cotidiana na instituição, bem como mobilizar os professores a compreenderem os processos de aprendizagem das crianças. O supervisor educacional poderá ajudar os professores a desnaturalizar os modos como temos desenvolvido, historicamente, a prática pedagógica com as crianças, ajudando os professores a repensar a prática pedagógica, descentralizando o adulto da relação com a criança.

Desta maneira, percebemos que o fazer docente do supervisor educacional suscita desafios, que devem ser enfrentados cotidianamente em prol dos

direitos das crianças da Educação Infantil. Nesse contexto, tratamos na seção seguinte sobre algumas possibilidades da supervisão educacional, mediante o relato de experiência de uma supervisora educacional de duas instituições de Educação Infantil de Campina Grande-PB.

O Fazer Docente de uma Supervisora Educacional de Creche

O diálogo é essencial no fazer docente, especialmente na relação entre o professor e o supervisor educacional. Para a discussão, trazemos os seguintes aspectos observados no trabalho pedagógico de uma supervisora educacional: 1) o papel do supervisor educacional frente ao planejamento docente e a construção de relatórios das crianças pelos professores; 2) o supervisor educacional como profissional responsável por mediar as relações entre as professoras e a gestão, e a instituição com a sociedade.

Em boa parte das instituições de ensino é comum que o planejamento docente antes de ser executado com as crianças passe pelo olhar do supervisor educacional, profissional que deve dialogar com os professores sobre as propostas pedagógicas. Em nosso caso, costumamos conhecer as razões que levaram os professores à construção das propostas, se nelas há o protagonismo das crianças, se as propostas contemplam os direitos das crianças, bem como o acesso delas às diversas linguagens. Nessa situação, trazemos a seguinte proposta de duas professoras do Berçário¹:

A atividade será realizada em grupo, sendo a confecção de um cartaz, no qual iremos carimbar as mãos dos bebês. Nesse cartaz abordaremos o tema Consciência Negra. Vamos desenhar o rosto de uma mulher negra, e no lugar dos cabelos vamos carimbar as mãos dos bebês, mostrando assim, que não é a cor de pele, o tipo de cabelos que nos fazem ser melhores que os outros, pois todos nós somos iguais não importando nossa cor ou raça (Plano, 10 de novembro de 2022).

¹ Duas professoras que atuam com crianças de seis meses.

Claramente, a proposta revela que as professoras valorizam a diversidade entre os sujeitos, se por um lado, elas respeitam as diferenças físicas entre os humanos, por outro lado, percebemos certo esvaziamento da temática diversidade, como se estivesse restrito às características físicas dos sujeitos.

Ao nos depararmos com a proposta, dialogamos com as professoras sobre a temática diversidade, que é algo amplo, envolve as características físicas, mas envolve também a construção do cultural dos povos, a partir de aspectos como: costumes e modos de vida, religião, culinária, etc. Ademais, a data Consciência Negra é sinônimo de lutas e conquistas, expressas por diversos sujeitos no mundo e no Brasil.

A compreensão das professoras sobre a temática diversidade é algo que reverbera na concepção de Educação Infantil delas. Na proposta, os bebês teriam as mãos carimbadas, algo que pouca explora a diversidade entre eles, bem como a riqueza das sensações, dos cheiros, dos afetos, do toque e da experimentação, aspectos importantes para a construção de experiências das crianças da Educação Infantil. O diálogo com as professoras suscitou em alterações importantes na proposta das professoras, de maneira que não somente as mãos das crianças seriam exploradas, mas o corpo inteiro delas.

A Educação Infantil no Brasil ainda tem muito a avançar, trata-se de uma questão estrutural, resultado de práticas históricas que por muito tempo colocaram as crianças à margem da sociedade e excluídas do debate educacional. O supervisor educacional tem papel relevante no processo de transição de concepções conservadoras de Educação Infantil e de Criança dos professores para concepções democráticas.

Por meio do diálogo, o supervisor deve propor aos professores reflexões das questões implícitas e explícitas nos planos, bem como sugerir alternativas

e/ou sugestões de propostas. A intenção não é ferir a autonomia do professor na construção das propostas, mas promover a reflexão e o debate de maneira que as crianças e os direitos delas sejam respeitados. Logo, é perceptível a responsabilidade do supervisor educacional, que é tanto pedagógica quanto política.

No aspecto pedagógico, segue um trecho de um relatório semestral de uma criança de cinco anos (Pré-escola) enviado pela professora X²,

Nos momentos da escrita, apresenta conhecimento sobre seu nome, escrevendo-o sem o auxílio da ficha, embora ainda apresenta insegurança para reconhecer algumas letras, faz contagem oral, porém, ainda apresenta dificuldade em reconhecer alguns números individualmente, numa escala de 0 a 10 [...] (Relatório, 25 de outubro de 2022).

A professora destaca que a criança escreve seu primeiro nome sem o auxílio da ficha e mesmo realizando a contagem oral de números, ainda não os reconhece. A professora também destaca a insegurança da criança para reconhecer letras. No relatório, claramente a concepção escolarizante de Educação Infantil da professora, que parece priorizar em sua prática as linguagens escrita e matemática, o que pode invisibilizar as outras linguagens.

Nessas situações, o supervisor educacional se coloca como agente do conhecimento, conduzindo os professores à reflexão sobre seu fazer pedagógico e de suas concepções de Educação Infantil e de criança. O diálogo pode ser revolucionário e transformador, uma vez que a professora X ressignificou seu fazer pedagógico, como apontamos na segunda versão do relatório que ela nos enviou.

No tocante à linguagem escrita, a criança apresenta conhecimento sobre a grafia do seu primeiro nome, escrevendo-o sem o auxílio da ficha. Destacamos o interesse dela por contação de histórias, mantendo-se atenta nesses momentos. A criança também gosta de apreciar as ilustrações nos livros de literatura infantil. Em relação à linguagem matemática, a criança tem avançado no reconhecimento dos números, realizando inferências sobre a noção de contagem e quantidade (Relatório, 19 novembro de 2022).

² Pseudônimo

Nesta versão do relatório a professora destaca os avanços da criança, seus gostos e preferências no cotidiano da instituição. Percebemos ainda que a professora transcende o desenvolvimento da criança a partir das linguagens escrita e matemática, discorrendo sobre o desenvolvimento dela no âmbito da linguagem artística, por meio dos livros de literatura infantil. Trata-se da tentativa da professora de olhar a criança pelo que ela é, o devir, não pelo que poderá vir a ser³.

Outra importante atribuição do supervisor educacional é a responsabilidade de agente mediador das relações entre os professores e a gestão. Mediar as relações entre os sujeitos é colocar-se à disposição como ponte para a resolução de conflitos, é ser a voz daqueles que nos confiam para representantes de seus interesses, junto a algum órgão, instância ou hierarquia democraticamente constituída. Sobre isso, trazemos o seguinte áudio:

Muito obrigada por ter mediado! Muito obrigada mesmo! Você está sendo o que realmente nós queríamos que você fosse, nosso intermédio, fizesse o nosso meio campo, entre o que o professor sente e precisa, e a equipe gestora, sem falar na parte pedagógica, que você nos ajuda muito (Áudio, WhatsApp, 17 de novembro de 2022).

O áudio é decorrente de uma conversa via aplicativo de WhatsApp com uma professora. Na ocasião, conversamos (supervisora e professora) sobre os impasses do cotidiano da instituição, pois as questões do espaço escolar afetam diretamente todos os sujeitos envolvidos. Diante disso, é necessário ao supervisor educacional formação pedagógica, ética e escuta sensível para lidar com os conflitos e gerenciar situações no contexto escolar.

O supervisor é, portanto, responsável por encaminhar à gestão os interesses, as opiniões e os sentimentos dos professores, bem como de ser a ponte entre a gestão e os professores nas questões burocráticas, nos informes, na organização de planejamentos na institucionais, entre outras.

3 Devir e vir a ser (KOHAN, 2007).

Ainda a respeito do fazer pedagógico do supervisor educacional, destacamos situações em que representamos a instituição devido à ausência da gestão, tais como: reuniões na Secretaria de Educação, participação em eventos pedagógicos de outras instituições de ensino e reuniões intersetoriais, para discutir parcerias com profissionais de outras áreas, a exemplo, de dentistas, assistentes sociais, e enfermeiros. Logo, o supervisor educacional é a voz da instituição nos mais diversos espaços sociais.

Por fim, consideramos que o trabalho do supervisor educacional suscita desafios que transcendem o fazer pedagógico, envolve ainda aspectos interpessoais. O diálogo é a ponte de acesso entre o supervisor educacional e os professores para a garantia dos direitos das crianças. É por meio do diálogo que as professoras podem refletir sobre suas práticas, e o supervisor poderá evoluir na função que ocupa na instituição.

Considerações Finais

O profissional de supervisão educacional tem papel importante no contexto escolar, uma vez que pode auxiliar o fazer docente dos professores para contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como buscar garantir os direitos delas. Com isso, o supervisor educacional necessita de constante formação continuada, buscando tanto o próprio aperfeiçoamento quanto dos professores.

Compartilhamos nossa experiência acerca da função da supervisão educacional como forma de suscitar reflexões para pesquisadores da área ou interessados pelo assunto, bem como ampliar as produções acadêmicas sobre a temática.

A supervisão educacional no Brasil é uma área de atuação que ainda tem um longo caminho a ser percorrido, tanto do ponto de vista teórico quanto da

legislação. Se refletirmos historicamente sobre a supervisão educacional em nosso país, iremos evidenciar que a função nasceu em um momento de efervescência do capitalismo, em que o supervisor tinha por objetivo fiscalizar o desempenho dos trabalhadores nas fábricas, para garantir a maior lucratividade possível dos setores privados.

As escolas brasileiras são influenciadas diretamente pela forma de organização do modelo fabril, o que reverbera nas concepções de educação dos professores, incluindo a supervisão educacional.

Acreditamos na relevância de ressignificar a função da supervisão educacional. O supervisor educacional deve caminhar com os professores, a gestão escolar e as famílias. Para tal, são necessários o diálogo e a parceria com todos os envolvidos e interessados pela criança.

Temos observado a supervisão escolar com resquícios de fiscalizar as práticas dos professores, apesar disso, temos buscado contribuir para reflexões dos professores sobre suas práticas com as crianças. Uma tentativa nossa de burlar o sistema, para garantir que os direitos das crianças sejam respeitados.

Em nosso fazer pedagógico, na função de supervisão educacional, uma das nossas lutas é que as crianças possam aprender e se desenvolverem por meio de diferentes linguagens, a dança, a música, a pintura, a literatura, entre outras, pois temos percebido que as linguagens escrita e matemática têm sido protagonistas nas práticas das professoras, bem como nos relatórios de acompanhamento das crianças.

Nos relatórios de acompanhamento das crianças, as concepções das professoras tendem a conceber as crianças como alguém que virá a ser no futuro, com foco nas dificuldades delas, bem como naquilo que não aprenderam nem desenvolveram ao longo do ano. Temos trabalhado arduamente no combate às

essas concepções a respeito da criança, o que tem desencadeado mudanças sutis nas práticas pedagógicas. Nos relatórios, as professoras passaram a destacar as reações, as preferências e gostos das crianças nas brincadeiras e diversas situações do cotidiano da instituição, assim como os avanços e as conquistas das crianças durante o ano.

A função da supervisão educacional é, portanto, auxiliar os professores da Educação Infantil em suas práticas, sem perder de vista os direitos das crianças, que devem estar alinhados com a proposta pedagógica das Secretarias de Educação dos municípios, estas, respaldadas pela legislação nacional. Por fim, é fundamental o relacionamento saudável e respeitoso entre o supervisor educacional e os professores para fortalecer o diálogo e, conseqüentemente enriquecer a qualidade do trabalho pedagógico oferecido para as crianças.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Supervisão educacional e a educação infantil: uma interlocução de ações para a infância. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 77-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/511>. Acesso em: 26.jan.2023.

ALVES, Marcos Alexandre e ALVES, Carla Regina da Rocha. O supervisor educacional como articulador da ética no contexto escolar. **Contrapontos [online]**. 2012, vol.12, n.02, pp.196-206. ISSN 1984-7114. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142012000200008&lng=pt&nrm=iso#:~:text=Pode%20De%20inferir%20que%20entre,e%20trabalhada%20no%20%C3%A2Mbito%20escolar. Acesso em: 23 jan. 2023

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica **Resolução N° 5, de 17 de Dezembro de 2009** fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 29 jan.2023.

BRASIL. **Projeto de Lei N.º 4.106-C, DE 2012** (do Sr. Ademir Camilo). Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências; tendo parecer da Comissão de Educação, pela rejeição (relator: DEP. JEAN WYLLYS); da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação, com emenda (relatora: DEP. FLÁVIA MORAIS); e da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, com substitutivo, e da Emenda da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (relator: DEP. POMPEO DE MATTOS). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0dmfrscq9bveulsr2reykldfyz5020894.node0?codteor=1698303&filename=Avulso+-PL+4106/2012. Acesso em 23 jan.2023.

CORREIA, Adrielen Larissa Zamboni; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Supervisão Escolar: histórico, função e estado do conhecimento. ISSN: 2526-849. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.6, n.1, e-538, 2022. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/538>. Acesso em: 23 jan.2023.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil- OBEDECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte. MG: Autêntica 2007.

LEAL, Adriana Bergold; HENNING, Paula Corrêa. História, regulação e poder no campo da supervisão escolar. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.02 | p.359-382 | ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educur/a/HTgk3wQ78j3mgKLTJfqDpGr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 fev. 2023.

LOURENÇO, Leda Maria Silva; MOULIN, Nelly de Mendonça; ARAÚJO, Maria Pastora de. Histórico, conceito e importância da supervisão escolar. **Curriculum**, Rio de Janeiro, 12 (4) : 23-33, out./dez. 1973. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62409>. Acesso em: 23 jan.2023.

ROLLA, Luiza Coelho De Souza. **Liderança educacional**: um desafio para o supervisor escolar. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3627>. Acesso em: 23 jan.2023

SANTOS, Marcos Pereira dos. Historiando a supervisão educacional no Brasil: da gerência empresarial burocrática à gestão escolar democrática. Educação em **Revista, Marília**, v. 13, n. 2, p. 25-36, Jul.-Dez., 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3285> Acesso em: 23 jan. 2023.

TESSMER, Casarin, Sidnéia; RUTZ Adrize. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health CAPA** > . 11, N. 4 (2021). ISSN:2236-1987. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/21998/13686> Acesso em: 23 jan. 2023

VIEIRA, Flávia. Para Uma Visão Transformadora Da Supervisão Pedagógica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CAPÍTULO 3

CONSELHO PARTICIPATIVO INFANTIL: UMA INICIATIVA DIALÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Brandelero Camargo

Letícia de Fátima Macedo Cabral

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-3

Introdução

Ao observarmos uma criança, livre dos modos de controle adultocêntrico, podemos notar sua intrépida ação social e sua capacidade criativa de interação e produção de cultura.

É defendida, por alguns estudiosos, a ideia de que as crianças são protagonistas, agentes de seus processos de vida, nos mais diferentes contextos sociais. Tal ideia refuta os modos, arraigados historicamente no tecido social, de como são pensadas e tratadas as crianças. Entretanto, reiteradamente, presenciamos adultos (pais, professores, médicos, etc.) enunciando afirmações

sobre o lugar da criança nas relações sociais, como por exemplo: “quem manda aqui sou eu!”; “você é só uma criança”; “Sou eu quem sabe das coisas”, entre outras. Essas situações reforçam o sentido de criança como sujeito devir. Àquele que não tem valor em si mesmo, pelo fato de ser criança. Ou ainda, não é um sujeito válido pois está em desenvolvimento. Nesse sentido, concordamos com Camargo (2020, p. 100), quando afirma que

A estatura, o peso, as dimensões corporais, a lógica própria, são características que levam a esse pensamento enganoso de que a criança é um sujeito devir. Pensamento que necessita ser alterado, pois somos todos nós, crianças, jovens, adultos e velhos, sujeitos incompletos, do ponto de vista de que temos sempre algo a alcançar, a o que evoluir e o que desenvolver.

Isto é, “apesar das diferenças geracionais (de gênero e de classe social) e dos diferentes níveis de desenvolvimento, estamos todos no mesmo caminho da evolução humana e devemos compartilhar esse trajeto com alteridade” (CAMARGO, 2020, p. 100).

Aqui, defendemos que as crianças são competentes para compreender, se relacionar e agir no universo em que vivem. São criativas e produtoras de cultura e, mesmo no processo de desenvolvimento (assim como todos os jovens, adultos, idosos), são peritas na infância. Concordamos com Sarmiento (2005, p.373), quando afirma que as crianças “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

Acreditamos que as crianças são capazes de compreender o universo social em que estão inseridas, além de organizar suas relações, influenciar as decisões, modificar as regras implícitas no contexto. Ou seja, são capazes de participar da cena social nos mais diversos níveis e instituições.

Por acreditar na potência da participação das crianças, buscamos, por meio de estudos¹, pesquisa² amadurecer o conceito de participação infantil o que contribuiu para o projeto de intervenção que propõe o Conselho Participativo Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa-PR.

É sobre a importância da participação das crianças, nas tomadas de decisões cotidianas no contexto escolar, que trataremos na sequência desse texto. Inicialmente, abordaremos o conceito de participação e participação das crianças. Seguido disso, traremos algumas reflexões feitas por meio da pesquisa, recentemente finalizada, com crianças da Educação Infantil, nas deliberações acerca da organização do ambiente da sala de aula e por fim, relataremos a experiência com o projeto de intervenção, realizada em um CMEI de Ponta Grossa-PR.

Nosso intuito é validar as falas, verbais e não verbais das crianças e legitimar suas participações nos contextos escolares, através da criação de estratégias, como um Conselho Participativo Infantil.

A participação das crianças no conselho participativo infantil

Participar, no sentido etimológico, se caracteriza como “a acção de fazer parte, tomar parte em [...] variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que o afectam, as competências de quem o exerce ou ainda as relações de poder que o influenciam.” (SOARES, 2005, p.116). De acordo com

1 Realizados no Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação (GEICE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

2 Por meio da pesquisa, intitulada: O Protagonismo Infantil na transformação de Ambientes Escolares: o que acontece quando a criança organiza o ambiente da sala de aula? Aprovada pelo CAAE: 51032921.5.0000.0105

a autora, não há um consenso sobre as modalidades, abrangências e limites da participação das crianças em nossa sociedade, pois, como “poderemos, simultaneamente, reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos e dependendo do seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da proteção adulta”? (SOARES, 2005, p. 117).

A participação na comunidade escolar, em órgãos colegiados tem como prerrogativa que as pessoas que são capazes de conduzir uma mudança de postura política efetiva frente à sua realidade, isto é, de influenciar o meio em que vivem e alterar as percepções de ação e decisão das demais pessoas no contexto.

Larkins defende que a participação é

mais do que um direito, um conceito, que ajuda a pensar as formas como as pessoas comunicam, exercem poder, adquirem influência e socialmente contribuem ou experienciam a exploração. [...] As crianças comunicam e exercem influência nos espaços familiares, nas ruas, nas comunidades, nas instituições e nos relacionamentos entre profissionais-criança (LARKINS, 2021, p. 387).

Considerando esse entendimento de participação, em que as crianças influenciam o contexto em que estão, alteram as formas de pensar, sentir e agir e compartilham a tomada de decisões com os adultos e seus pares, defendemos a participação delas nas organizações pedagógicas e dos ambientes escolares. Assumimos que a participação da criança “é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”. (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p. 259).

Quando oportunizamos a participação efetiva das crianças nas reuniões dos Conselhos Escolares observamos a possibilidades da criação desse hábito, que valoriza e legitima as falas delas e, incentiva a construção de sua identidade e cidadania, através do exercício democrático. (DRESCHER; DUTRA, 2014).

A legitimação da formação e estabelecimento dos Conselhos Escolares nas escolas está definida no artigo 14 da LDB/96:

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.4).

Diante dessa prerrogativa legal, concordamos com Drescher e Dutra (2014, p.15), quando afirmam que

[...]os Conselhos Escolares tornaram-se grandes mecanismos de democratização do ensino e da gestão democrática da educação, oportunizando um caminho a participação e ao comprometimento mútuo para a melhoria da qualidade da educação nacional.

Entendemos que ao se estabelecer esse espaço de participação das crianças no Conselho Escolar haverá o exercício de cidadania e a ampliação da participação política, que contribui com a democratização dos espaços sociais e públicos, pois “a participação e cidadania dizem respeito à forma como crianças e adultos se apropriam do direito a construção democrática em suas vidas”. (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p. 254). Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) incorporou medidas que buscaram um novo olhar para a sociedade, através de uma maior participação das pessoas na vida política do país. No seu artigo 206, faz-se referência a gestão democrática da educação, demonstrando uma preocupação com a participação de todos para melhorar a qualidade do ensino. A Lei de Diretrizes Bases (1996) reafirma a gestão democrática na educação como também define que cada escola poderá estabelecer seus vínculos com a comunidade escolar favorecendo a democratização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9493/1996) ratifica os preceitos constitucionais e especifica, entre outros aspectos, os níveis e modalidades que compõem a educação nacional, a organização do

sistema de ensino no país, as formas de financiamento e as competências dos entes federados – União, Estados e Municípios. [...] (BRASIL, 1996. p. 3).

Nesse sentido, a participação das crianças no Conselho Escolar amplia a democratização nas escolas, pois segundo Silva (2011, p. 24),

A criança é protagonista ativa de seu próprio crescimento: é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social.

Ao compreender a criança como protagonista, desempenhando um papel social importante, defendemos que sua participação “é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura” (SILVA, 2011, p. 25).

Na mesma direção, Sarmiento e Pinto (1997) defendem que a participação das crianças em diferentes instituições sociais, promove o desocultamento de suas falas e ações.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25).

Retirar as crianças da invisibilidade social significa, de acordo com os autores, legitimar as interpretações e representações sociais das crianças. Igualmente, consideramos importante levar em consideração o ponto de vista das crianças, e nos ambientes escolares, acolher suas falas, permitindo que suas decisões influenciem diversos assuntos que as afetam. Esse exercício valoriza a tomada de decisão, possibilita a construção de competências para o exercício de cidadania como também abre espaço para a democracia.

Segundo Moss (2009, p. 419),

Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere.

Considerando isso e a potencialidade que as crianças têm em expressar, com suas linguagens verbais e não verbais, buscamos uma maneira de formalizar a participação delas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa. A iniciativa derivou de um conjunto, interrelacionado, de estudos e pesquisa desenvolvidos por nós e resultou em um projeto de intervenção, intitulado Conselho Participativo Infantil.

Cabe esclarecer que somos pesquisadoras do Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação (GEICE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e atuamos como gestoras em um CMEI de Ponta Grossa. Por meio das inquietações de nossa atuação profissional, desenvolvemos um projeto de intervenção e uma pesquisa com crianças, no ambiente escolar. Em todas essas atividades buscamos tecer reflexões que pudessem contribuir com a evidência da participação das crianças na escola. Assim, o Conselho Participativo Infantil, pode ser considerado um resultado das reflexões emergidas dessas ações de estudo e pesquisa com crianças na Educação Infantil.

A primeira pauta do conselho participativo infantil

No ano de 2021 iniciamos o Projeto de Pesquisa: O Protagonismo Infantil na transformação de ambientes escolares – o que acontece quando a criança organiza o ambiente da sala de aula?, e a partir dessa investigação houveram

muitas reflexões e ações que permitiram um olhar mais sensível sobre a criança. Com o objetivo de compreender o que acontece quando a criança organiza os espaços da sala de aula, na Educação Infantil, o estudo se desenvolveu em uma turma com dezesseis crianças de cinco anos, estudantes do infantil cinco, último ano do segmento da Educação Infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa-PR. Para satisfazer o objetivo da pesquisa, os dados foram produzidos, juntamente com as crianças, por meio de observação participante, e entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001) e ação de organização da sala de aula. O aporte teórico que embasou o estudo se pautou na Sociologia da Infância e Pedagogia da Infância, em quais, há uma validação das capacidades das crianças para a participação e tomada de decisão, consciente, protagonista e compartilhada com os adultos e seus pares. A pesquisa teve como resultados uma nova formulação de espaços pedagógicos na sala de aula, a reflexão sobre os modos de participação das crianças na tomada de decisões no contexto escolar e a legitimação das vozes, verbais e não verbais, das crianças da turma. As discussões pormenorizadas da pesquisa estão sendo publicadas em periódicos da área. Aqui, nesse texto, cabe dizer que essa investigação foi uma propulsora para o projeto de intervenção, intitulado Conselho Participativo Infantil, em um CMEI de Ponta Grossa-PR.

Resultante das reflexões feitas por meio da pesquisa, o projeto de intervenção: Conselho Participativo Infantil teve como objetivo legitimar a criança na tomada de decisões no ambiente em que ela está inserida e valorizar suas percepções e interpretações em relação às suas próprias necessidades, interesses e formas de relação que mantém com a escola e seus atores. Iniciamos a criação do Conselho Participativo Infantil, no início no ano de 2022. Esse projeto de intervenção, pautado na iniciativa de envolver as crianças na gestão democrá-

tica do CMEI, foi compartilhado com o grupo de professores e funcionários da instituição. Com isso, buscamos trabalhar o conceito de participação da criança em nosso contexto escolar, com um trabalho docente criativo e inovador.

O Conselho Participativo Infantil assumiu um papel de envolver crianças com suas falas, ações e experiências infantis em discussões coletivas, ou seja, todas as crianças envolvidas em um diálogo para tomada de decisões conjuntamente com os adultos em um espaço democrático de participação do coletivo escolar.

Entendemos que para que esses espaços democráticos da participação da criança se instituem é necessário considerar a proteção e provisão infantil, a necessidade de que

[...] não haja manipulação nem coação da parte dos adultos nas dinâmicas em que são envolvidas, implica ainda que sejam consideradas questões como a idade, gênero, etnia; implica, finalmente, que as crianças compreendam e dominem, antes de mais, o processo em que estão inseridas, sendo fundamental, para tal, a promoção de espaços de discussão e negociação e a formulação de repertórios de ação para a concretização desses princípios. (TOMÁS; FERNANDES, 2011, p. 255).

Isto é, a participação das crianças se constituirá num espaço democrático quando elas compreenderem e dominarem os conhecimentos sobre os contextos em que estão inseridas e tiverem condições de negociar, argumentar, discutir com os adultos, sem medo ou retaliações dos adultos, sobre os conhecimentos que possuem.

Considerando isso, a primeira pauta do Conselho Participativo Infantil foi a festa das crianças, por ocasião da data comemorativa do dia das crianças.

É importante lembrarmos que, geralmente, nessa e outras festividades escolares, as ações sempre foram pensadas e organizadas pelos adultos, sejam

eles professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais funcionários. Com o projeto de intervenção Conselho Participativo Infantil, propusemos nesse CMEI entender e valorizar a participação das crianças na organização da festa das crianças.

Inicialmente, utilizamos o ambiente das salas de aulas para discussões entre adultos e crianças. A ação foi realizada em 19 de setembro de 2022, com a participação de trinta e oito crianças de quatro e cinco anos, que pensaram conjuntamente como organizar a festa dessa data comemorativa.

A fim de mobilizar a participação delas, utilizamos algumas perguntas norteadoras:

- “O que vocês podem encontrar em um Festa?”

- “O mês de outubro está se aproximando, vocês sabem o que comemoramos nesse mês?”

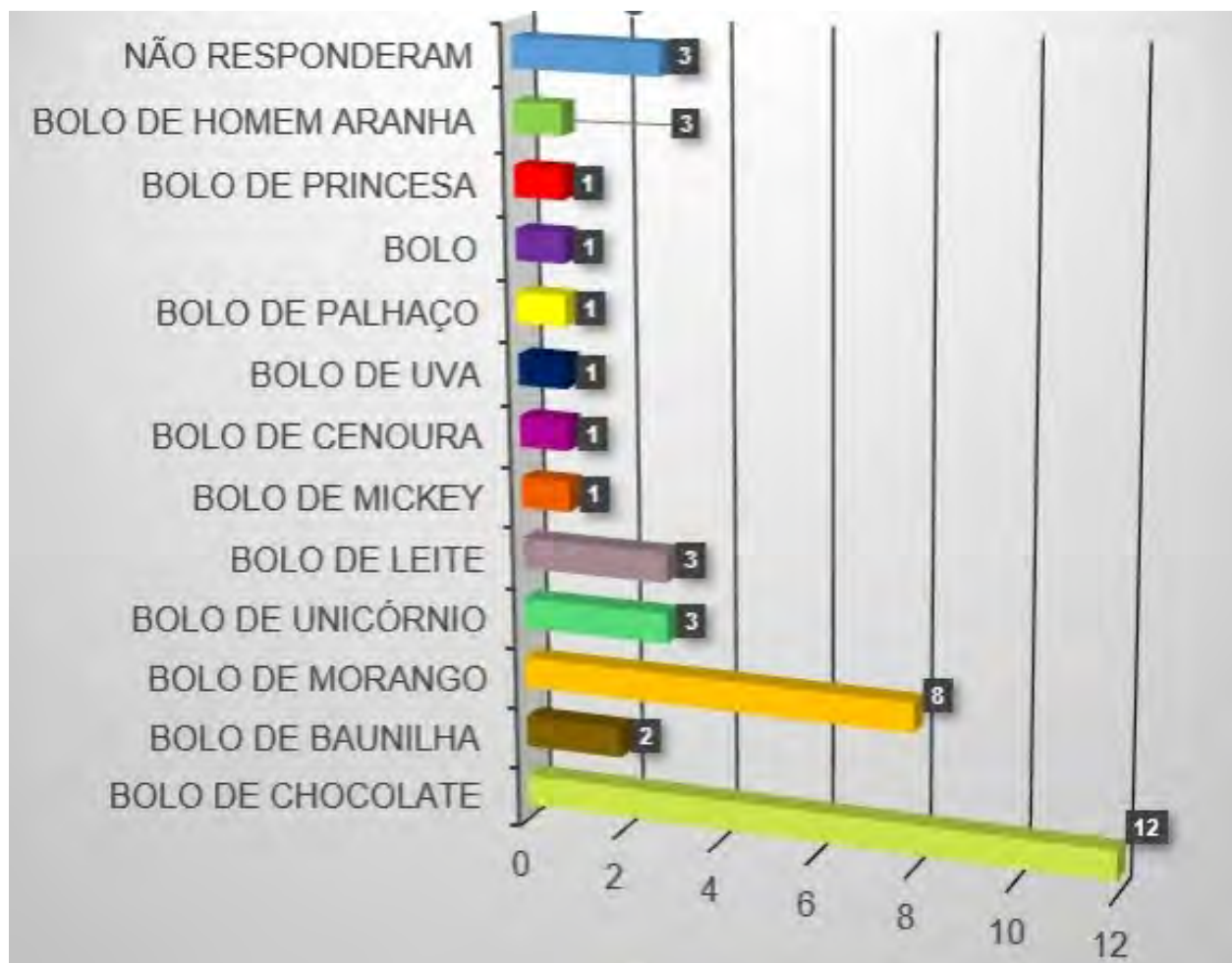
- “O que vocês gostariam que tivesse na festa das crianças?”

Sem titubear, as crianças revelaram o que consideraram importante ter numa festa como essa. A partir desse momento, houve um movimento inovador na desconstrução da postura adultocêntrica em definir a festividade com intervenções próprias do mundo adulto.

Nesse diálogo houve o exercício da democracia, em que as crianças pensaram e agiram sobre o que foi proposto e elegeram as propostas para a festa. Os elementos vencedores dessa eleição foram os de maior preferência delas. Portanto, a festa das crianças revelou a decisão e as percepções infantis. Elas escolheram o que seria feito para comer, beber e brincar na festa. Além disso, elegeram um tema para o bolo dos meninos e das meninas, pois não chegaram a

um consenso de tema único³. Os gráficos que seguem ilustram as percepções e o conhecimento das experiências infantis na escolha dos elementos para a festa das crianças que aconteceu no mês de outubro de 2022.

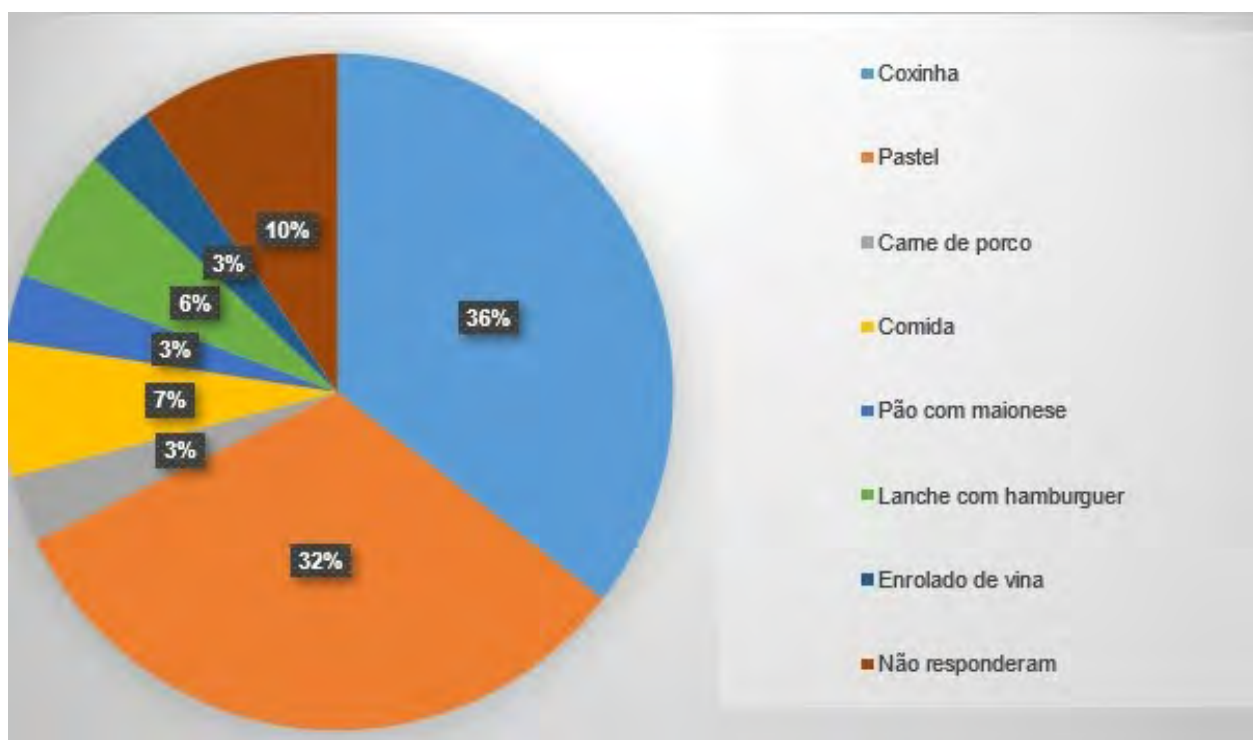
Gráfico 1 - Bolos, sabores e temas



Fonte: Sistematização das pesquisadoras.

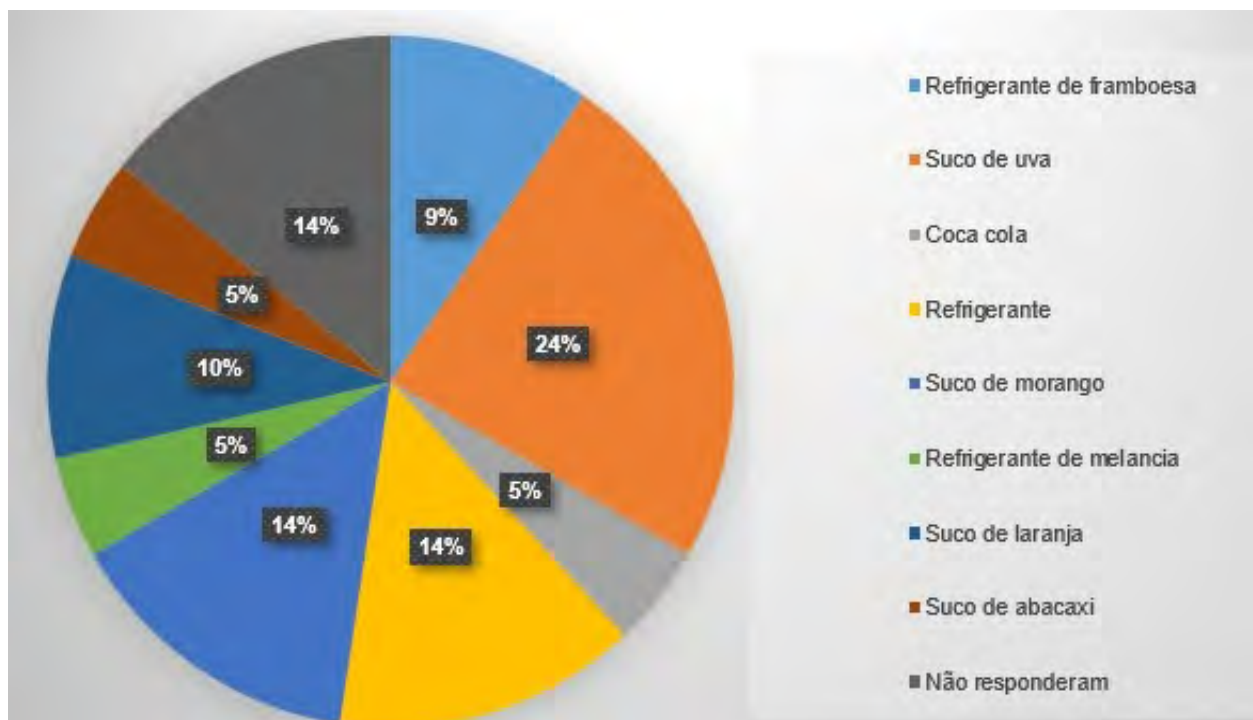
³ Escolheram as temáticas de Homem aranha e unicórnio, definindo o primeiro como o bolo dos meninos e o segundo como das meninas.

Gráfico 2 - Salgados



Fonte: Sistematização das pesquisadoras.

Gráfico 3 - Bebida



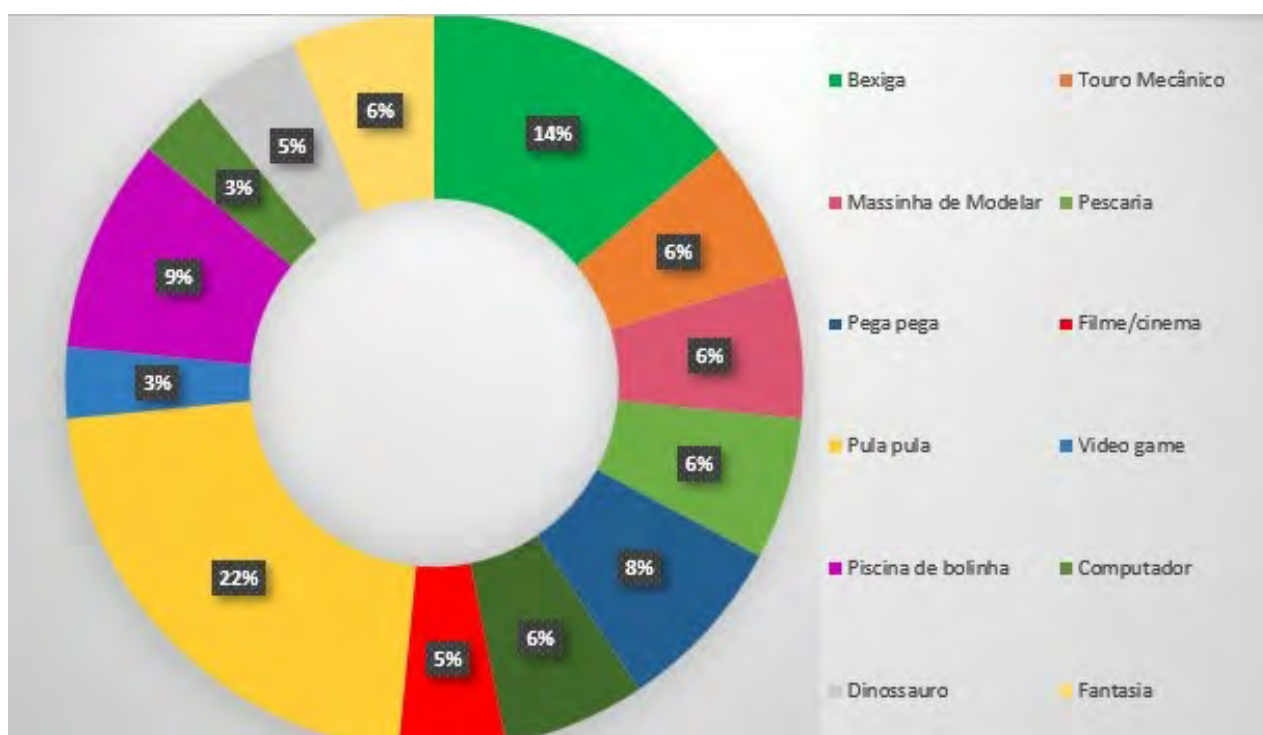
Fonte: Sistematização das pesquisadoras.

O que podemos observar nesses três gráficos é que as crianças indicaram os sabores e temas para o bolo, sugeriram os salgados e as bebidas da festa, conforme o que possuem de conhecimento em seu repertório cultural. Cabe esclarecer que quando estavam escolhendo esses elementos da festa, os adultos não opinaram, não corroboraram ou refutaram as indicações delas.

Durante o processo de diálogo com as crianças percebemos a ausência de um elemento típico de festas infantis: o brigadeiro. Ao invés disso elas indicaram as frutas que poderiam comer. As frutas escolhidas foram a banana e a maçã.

No gráfico 4 os brinquedos e brincadeiras foram os mais discutidos pelas crianças, como podemos observar no gráfico que segue.

Gráfico 4 - Brinquedos e brincadeiras



Fonte: Sistematização das pesquisadoras.

Com o conhecimento das preferências das crianças sobre o tema e sabor do bolo, os salgados, doces, frutas, bebidas e brincadeiras para a festa, os

adultos foram angariar fundos para providenciar todos os elementos. Tudo foi realizado conforme as indicações das crianças, por meio do processo de eleição democrática.

A fotografia que segue é um registro de algumas das decisões das crianças sobre as decorações, temas e sabores da festa.

Imagem 1 - Festa das crianças



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

O único elemento desse processo de eleição que foi realizado de forma diferente, foi a degustação das frutas. Ampliamos o repertório culinário de frutas, oferecendo morangos, uvas e laranjas em um sistema de *buffet* de frutas e confeitos doces e coloridos para que cada criança pudesse se servir. Enfatizamos essa proposta de *self servisse*, pois a consideramos uma ação de valorização da participação e autonomia da criança.

Além disso, convidamos um artista, trajado com o uniforme do personagem Homem Aranha, para surpreendê-las, pois entendemos que a imaginação e fruição são características marcantes das lógicas infantis.

Observamos que a organização da festa das crianças foi a primeira ação do projeto de intervenção Conselho Participativo Infantil, no CMEI. Concordamos, nesse sentido, com Tomás e Fernandes (2011, p. 264) que a participação das crianças “pode desfazer uma ordem social instituída [e] promover actividades de promoção e defesa dos direitos da criança”, diante do que se vivencia nos contextos escolares.

Sabemos, que a função dos Conselhos Escolares é aproximar a família e toda a comunidade local na relação com a escola, buscando por meio de objetivos, planejamento e ações, uma educação melhor para as gerações atuais e futuras. Nesse sentido Oliveira (2008, p. 69), destaca que,

A participação de crianças pode ser inicialmente entendida como um processo de mudança, que propõe uma educação emancipadora. A sua dimensão político-pedagógico pressupõe a construção de um fazer escolar participativo que envolve ativamente o segmento discente. Ao exercitar a prática da participação, as crianças ressignificam suas experiências dentro do espaço escolar, participando, resgatam, reafirmam e constroem valores ao mesmo tempo, que dão significado aos seus projetos de vida e reafirmam suas identidades.

O projeto de intervenção tem revelado que as crianças se assumiram como atores da instituição escolar, pois suas perspectivas foram valorizadas e influenciaram as decisões para o contexto escolar. Suas participações são fundamentais nesse processo pois,

[...] são inegáveis as competências das crianças para fazerem leituras críticas e distintas dos seus quotidianos e do exercício dos seus direitos, por outro lado, é também inegável a influência das estruturas na forma diversa como estas crianças apresentam tais representações e identificam, explicita ou implicitamente, os poderes que constroem ou promovem o exercício dos seus direitos (SOARES, 2005, p. 476).

Além dos benefícios observados relativos às crianças, esse projeto de intervenção, gerou nos profissionais que trabalham no CMEI uma visão ampliada da capacidade e cultura infantil e de legitimação das falas e ações das crianças.

Considerações Finais

A criação e implantação do projeto de intervenção intitulado Conselho Participativo Infantil, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Ponta Grossa-PR no ano de 2022, vem se tornando uma alternativa enriquecedora de envolver crianças de quatro e cinco anos, estudantes da Educação Infantil, nos processos escolares na busca por uma participação efetiva nas tomadas de decisões. Concordamos com Costa e Miranda (2021, p. 9), quando afirmam que “[...] se essa representatividade infantil for idealizada em maturar atores políticos capazes de encontrar respostas ao intervir em situações concretas, eles conseguirão distinguir o que podem ou não melhorar nos ambientes os quais convivem”.

O Conselho Participativo Infantil tem sido uma ferramenta que possibilita a participação infantil e por meio de diálogo e respeito as diversidades, se iniciam os direitos de cidadania e democracia na transformação da educação.

Perseguimos o projeto de intervenção e desejamos sua aprimoração, ampliando-o para mais crianças da Educação Infantil, incluindo-as no Conselho Escolar instigando-as para as discussões deliberativas, mobilizadoras, fiscalizadoras e pedagógica (Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares - MEC), evidenciando lideranças infantis para fazer parte do Conselho Escolar já existente nesse Centro Municipal de Educação Infantil em Ponta Grossa-PR. Assim, as crianças poderão contribuir na elaboração e efetivação de ideias, projetos e propostas, que visem a melhoria da qualidade de ensino

voltados para os seus próprios interesses. Compreendemos que, pelo Conselho Participativo Infantil, as crianças poderão tomar ciência das discussões do contexto escolar e iniciar ressignificações, pensamentos e diálogos coletivos sobre as transformações do seu ambiente escolar.

Constatamos, ao final dessa ação, que a Festa das Crianças oportunizou a criação de espaços de participação e isso fomentou o envolvimento delas, cada vez mais espontâneo e maior, em discussões no âmbito escolar. Assim, consideramos que o projeto de intervenção Conselho Participativo Infantil tem potencial para ampliar a visibilidade da participação das crianças nas tomadas de decisões e validar a competência infantil, suas falas, verbais e não verbais, seus modos de interação, suas lógicas e culturas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/apresentacao>>>. Acesso em: 17 de dez. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.304/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

CAMARGO, Gisele Brandelero. A travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança. Tese (Pós – Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2020.

COSTA, Liliane Silva; MIRANDA, Nonato Assis de. **Gestão Escolar Democrática e Conselho Mirim: Participação Infantil e a Aprendizagem Política.** (Material didático e instrumental para rede de ensino: guia prático para implementação do conselho mirim com foco no protagonismo infantil). São Caetano do Sul, 2021. Disponível em: <<<https://www.uscs.edu.br/boletim/957>. Acesso em: 30 de jan. 2023.

DRESCHER, Carla Hulda Pfeifer; DUTRA, Claudio Emelson Guimarães. **A Importância do Conselho Escolar para a Gestão Democrática da Escola.** 2014. (Monografia de Especialização Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional Universidade Federal de Santa Maria). Agudo-RS: 29 de novembro de 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3128/Drescher_Carla_Hulda_Pfeifer.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

LARKINS, Cath. Participação. In: TOMÁS, Catarina (et. al.) **Conceitos chaves em Sociologia da Infância: perspectivas globais.** UMinho editora, 2021, p. 384-389.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, p. 417-436. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/rMdDpRcHTpQqH75JsY8Jjr-n/?format=pdf>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

OLIVEIRA, Solange de Lima. **Formação para a participação: perspectivas freirianas para educação infantil no município de Diadema.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARAMAGO, Silvia Sara Souza. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas.** n.º 35, p. 9-29, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a Infância*: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs). *As Crianças*: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O Planejamento no Enfoque Emergente**: Uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos**: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/6978>>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miryam (et. al.). **Práticas com crianças, adolescentes e jovens**: pensamentos decantados. Maringá: Eduem, 2011, p.251-273.

CAPÍTULO 4

ENSINO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA ENTRE OS ANOS DE 2016-2022

Rogério Ferreira

Eromi Izabel Hummel

Karina Moniz Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-4

Introdução

Este artigo teve como objeto de pesquisa o ensino colaborativo. Iniciamos nossa reflexão questionando se em nossa sociedade contemporânea existe um modelo social no qual as variáveis sociais e individuais favorecem um tipo de comportamento competidor, avesso aos princípios de apoio mútuo e cooperação entre os pares. Seriam os indivíduos nessa sociedade educados e preparados para trabalharem de forma colaborativa?

No ambiente escolar por exemplo, a competição é muitas vezes estimulada em detrimento da colaboração entre os pares. O modelo avaliativo tradicional presente na maioria das escolas públicas, via de regra, desconsidera aspectos sociais, deficiências, dificuldades de aprendizado e adversidades emocionais que ocorrem durante a avaliação, o que acaba por desmotivar o aluno (DAMIANI *et al.*, 2009).

Entre as práticas presentes no cotidiano escolar encontramos o chamado trabalho em grupo dos alunos. Nessas atividades, são formados grupos ou equipes que visam alcançar algum objetivo proposto. Todavia, em muitos casos, os alunos não tem interesses ou motivações em comum, sendo apenas agrupados sem estabelecer um vínculo real e acabam por desenvolver as atividades individualmente. Em outras ocasiões os grupos vivenciam verdadeiros impasses e mal conseguem desenvolver a atividade proposta. Ademais, poucas atividades e, conseqüentemente, pouca colaboração parece ocorrer entre os professores (DAMIANI *et al.*, 2009).

Nossos pressupostos apontam para relações humanas entre os diversos componentes da escola, onde predominam os interesses individuais que não se coadunam aos objetivos primários do trabalho em associação, desprovidas de empatia, planejamento e colaboração mútua.

Ao apresentarmos argumentações e impasses sobre como são constituídas as relações no âmbito social do ensino colaborativo, tivemos como objetivo geral analisar pesquisas *stricto sensu* que evidenciaram a relação do ensino colaborativo entre professores da sala comum de ensino e as do atendimento educacional especializado (AEE) entre os anos de 2016 e 2022.

Nessa lógica, buscando alcançar o objetivo geral desse estudo, formulamos como problema de pesquisa: quais foram os principais impasses enfrentados pelos professores durante o ensino colaborativo? Utilizamos como refe-

renciais teórico-metodológico a teoria histórico-cultural do psicólogo Vygotsky (1896-1934). Na revisão de literatura, consideramos que as interações desenvolvidas em colaboração entre o professor e os alunos é criada uma melhor experiência de aprendizado. No Brasil, os estudos a respeito do ensino colaborativo são incipientes. Nesse sentido, justificamos a elaboração deste estudo no campo da educação, por tratarem de um instrumento que visam ampliar a discussão entre comunidade escolar, sociedade e pesquisadores acerca desse tema, que mesmo que esteja em alguns casos presente no discurso social, predomina na maioria das vezes um comportamento contraditório, pouco cooperativo no ambiente educacional.

Ensino Colaborativo: ações colaborativas entre professores na perspectiva inclusiva

Compreendemos o princípio do ensino colaborativo quando dois ou mais professores compartilham de todas as responsabilidades de mediar o conhecimento científico para todos os alunos em uma sala regular de ensino comum. Nessa comparticipação são envolvidas uma série de responsabilidades entre os professores para planejamento, instrução e avaliação dos seus alunos (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2010).

Essa comparticipação ocorre quando mais de um professor interage entre si e fornece instruções substantivas a um grupo diversificado de alunos em um único espaço físico (FRIEND; COOK, 2014).

Nessa lógica, caracterizamos o ensino colaborativo como interação de dois ou mais professores que tem responsabilidades comuns para instrução de um grupo de alunos numa sala regular de ensino comum. Onde esses professores comungam a responsabilidade de transmitir conhecimentos, avaliar, planejar e principalmente interagir entre si em prol do desenvolvimento do alunado.

Todavia, Damiani esclarece que nem sempre o ensino colaborativo acontece de maneira espontânea entre os pares,

[...] suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2008, p.215).

As práticas colaborativas exigem de seus pares, entre outras situações, a existência de planejamento e tempo-espço no qual os professores possam compartilhar seus anseios, possibilidades de compartilhar experiências, promovendo assim a articulação entre os pares. Sendo

[...] os principais termos-chaves para definir o trabalho colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva são: ajuda para trabalhar como aluno público-alvo da educação especial; orientação; parceria entre professores de educação especial e sala regular, não só no planejamento, mas na execução; trocas produtivas, bem como tomada de consciência em relação à responsabilidade didática para com os alunos com deficiência (CHRISTO, 2019, p.73).

Nos Estados Unidos, o ensino colaborativo, ou coensino (*co-teaching*, em inglês) surgiu para fornecer estratégias como parte da resposta à intervenção, instrução de educação especial para alunos com deficiência, serviços para o ensino e aprendizagem bem como para o apoio a estudantes que estavam aprendendo a língua inglesa. Apesar das múltiplas variações, o ensino colaborativo tem por objetivo criar ambientes educacionais centrados no aluno. Os autores explicam que a implementação do ensino colaborativo pode ser atribuído aos requisitos de leis federais, como a Lei do Ensino Fundamental e Médio (*ESEA*, anteriormente chamada de *No Child Left Behind* ou NCLB, 2001) e a Lei de Educação para Pessoas com Deficiência (*IDEA*), bem como outras iniciativas de reforma escolar que elevam as expectativas de realização para alunos com

necessidades especiais e geralmente determinam seu acesso e sucesso no mesmo currículo que seus pares (FRIEND; COOK, 2014; USA, 2022).

Muitos profissionais como intérpretes, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, educadores físicos fornecem seu trabalho ao invés de retirarem os alunos para atividades específicas fora da sala de aula. A inserção de profissionais da saúde em sala de aula é mais comum nos EUA, visto que esse modelo de ensino está mais desenvolvido como prática pedagógica.

Essa abordagem oferece maior possibilidade de aprendizagem para os alunos, em vez de focar em habilidades isoladas em um contexto totalmente diferente. Os serviços integrados permitem a aplicação imediata e avaliação natural de habilidades críticas. Enquanto na sala de aula de educação geral, esses profissionais podem coplanar e apresentar aulas aplicáveis a todos os alunos da classe (CONDERMA; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009, p.13, tradução nossa).

As atividades integradas no ensino colaborativo possibilitam a execução avaliativa das habilidades críticas dos alunados no momento da execução da atividade. Sendo que na sala regular de ensino comum, esses profissionais podem nivelar o aprendizado homogeneizando-o para o restante dos alunos da turma, independente de quem sejam e quais sejam suas características.

Essa ideia nascente do modelo do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) pode ser conceituado como “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p.7). Podemos conceituar o DUA como um modelo de estratégias análogos ao desenvolvimento curricular, que procuram minimizar obstáculos no processo de ensino e aprendizagem dos alunados. O foco central da atenção dos professores são todos os alunos, as aulas são elaboradas a partir das especificidades.

Conderma, Bresnahan e Pedersen (2009) explicam que professores especialistas da educação especial co-ensinam com outros educadores quase que diariamente em diferentes escolas. Apesar dessa limitação e adequação de tempo e espaço, diante da colaboração mútua esses profissionais entregam aos alunos valores e conhecimentos substantivos.

Em outras palavras, ambos os profissionais ao serem envolvidos colaborativamente, possibilitam que os alunos apreendam de fato e não estejam apenas presentes na sala de aula como meros espectadores, compreendendo o que vem sendo ensinado.

Procedimentos Metodológicos: revisão sistemática

Como amparo metodológico para este estudo escolhemos os procedimentos metodizados da revisão sistemática, idealizados pelos autores Senra e Lourenço (2016, p. 176), “[...] uma revisão da literatura científica, com objetivo pontual, que utiliza uma metodologia padrão para encontrar, avaliar e interpretar estudos relevantes [...]”. Neste estudo, analisamos pesquisas *stricto sensu* que evidenciaram a relação do ensino colaborativo entre professores da sala comum de ensino e as do AEE entre os anos de 2016 e 2022. Tomamos como critério de análise metodológico, estudos com base na teoria histórico-cultural.

Os autores Senra e Lourenço (2016) indicam que a revisão sistemática deve ser realizada a partir de dez passos, onde as seguimos neste estudo sistematicamente:

Delimitamos o tema da pesquisa. Neste momento, fizemos a sondagem da viabilidade da pesquisa em artigos científicos disponíveis na base de dados da Scielo Brasil entre setembro e outubro de 2021. Demarcamos o intervalo tem-

poral da pesquisa em produções científicas, delimitamos a pesquisa em estudos *stricto sensu* disponíveis entre os anos de 2016 e 2022. Definimos a base para coleta de dados, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Determinamos os descritores de busca, aos quais foram utilizados: coensino; ensino colaborativo; trabalho colaborativo e cooperativo em educação. Analisamos as produções científicas levantadas a partir de critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos textos, tomando como critério de análise metodológico a teoria histórico-cultural. Fizemos a leitura analítica dos estudos levantados, num primeiro momento pelos títulos, depois pelos resumos e depois pela leitura total da obra. Catalogamos as produções científicas, antes selecionadas por meio da elaboração de um quadro para organização e análise dos estudos que continham as seguintes informações: data da pesquisa, descritores, autores, título, ano da produção da obra, instituição, título e base de dados. Avaliamos e sintetizamos quantitativamente os resultados, um total de vinte quatro (23) estudos, sendo cinco (05) da CAPES e dezoito (18) da BDTD. Fizemos uma síntese de cada um deles em parágrafos. Da mesma maneira ao item anterior, avaliamos e sintetizamos os resultados, todavia integramos os resultados buscando mensurar os estudos pelo tema da revisão sistematizada. E por último, voltamos à indagação problema de pesquisa, quais foram os principais impasses enfrentados pelos professores durante o ensino colaborativo? E elencamos as lacunas e oportunidades levantadas nos estudos, relacionando-as com o objetivo propositado em nosso estudo, que foi o de analisar pesquisas *stricto sensu* que evidenciaram a relação do ensino colaborativo entre professores da sala comum de ensino e as do AEE entre os anos de 2016 e 2022.

Análise dos Dados e Resultados

Para alcançarmos o objetivo proposto nesse estudo, de analisar pesquisas *stricto sensu* que evidenciaram a relação do ensino colaborativo entre professores da sala comum de ensino e as do atendimento educacional especializado (AEE) entre os anos de 2016 e 2022, levantamos um total de vinte e três pesquisas *stricto sensu*. Desse total, não houve evidências de pesquisas que abordam o ensino colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva no norte do Brasil, porém encontramos uma porcentagem de 4% no Centro-Oeste, 9% no Nordeste, 26% no Sudeste e 61% no Sul. Percebemos que o Sul e o Sudeste apresentaram mais propostas a respeito sobre o ensino colaborativo.

Em relação as instituições de ensino superior que mais desenvolveram estudos a respeito do ensino colaborativo, a Universidade Federal de Santa Catarina, apresentou 13%, depois com 9% as seguintes instituições: Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Pampa. As demais, com 4% apenas, são: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual Paulista, Universidade Nove de Julho Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Católica de Santos e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Constatamos que a base de dados mais eficiente para captação de pesquisas foi a BDTB, comparativamente com a CAPES, no quesito quantitativo de pesquisas. Utilizamos os mesmos descritores (coensino; ensino colaborativo; trabalho colaborativo e cooperativo em educação) para captação dos estudos sendo que na BDTD captamos dezenove estudos e pela CAPES quatro estudos.

Na BDTD, três eram teses e dezesseis eram dissertações. Na CAPES levantamos uma tese de pós doutoramento e três dissertações.

Também averiguamos as metodologias utilizadas, percebemos que a mais utilizada foi o estudo exploratório (61%) e subsequentemente formação de professores (13%), pesquisa qualitativa (9%), pesquisa de campo observatório (5%), revisão sistêmica (4%) e pesquisa intervencionista (4%) .

Em relação aos anos que houveram mais pesquisas, o ano de 2021 teve 6 pesquisas e 2017 teve 5. Os demais anos 2016 e 2019, tiveram 4 pesquisas. E o ano de 2020 teve apenas uma pesquisa.

A seguir faremos uma síntese do que foi discutido nas pesquisas *stricto sensu* levantadas:

Na dissertação de Silva (2018), apesar dos professores passarem pela intervenção formativa para implementação do ensino colaborativo entre professores da sala comum e da educação especial, a relação inicial entre alguns professores foi construída nas relações informais, bem como nas ações colaborativas entre o município e a gestão pedagógica.

Oliveira (2021) em sua dissertação, após um estudo sobre a relação colaborativa entre professores da sala comum, da sala de recurso e de apoio para estudantes com deficiência, como impasses, a pesquisadora percebeu uma incompreensão por parte dos professores dos seus papéis no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico, ausência de articulação, fragmentação do aprendizado e ausência de políticas práticas e inclusivas.

Paulino (2017) em sua tese utilizou recursos pedagógico do DUA e princípios do ensino colaborativo para entender a relação prática entre os professores da sala comum e de apoio voltado a alunos público alvo da educação especial (PAEE) (cegos e cegos congênitos). Os alunos com cegueira tiveram

dificuldade de assimilar conceitos, por conta da ausência de estratégia entre os pares na mediação da audiodescrição. Os demais alunos apreciaram as práticas pedagógicas específicas, como interlocução verbal.

Na dissertação de Martinelli (2016) a proposta foi planejada sobre a intervenção do ensino colaborativo entre professores especialistas e da sala comum demonstrou ausência de parceria entre os pares nas disciplinas curriculares comungadas.

Teixeira (2021) pesquisou em sua dissertação a relação do ensino colaborativo entre os professores da sala comum, SRM e ensino comum, com foco no PAEE. Foi constatado que 72% dos professores pesquisados não tinham nenhuma informação sobre o que seria o ensino colaborativo e 48% entendem o ensino colaborativo como um empecilho no contraturno.

Macedo (2019) em sua dissertação inseriu dentre as ações de sua pesquisa, o ensino colaborativo entre os professores no ensino superior e profissionalizante para o amparo aos alunos com TEA. Para este pesquisador as ações contribuíram para inclusão social e educacional dos alunos.

Na dissertação Santos (2017), uma pesquisa entre professores do núcleo comum, PAEE, coordenador escolar e três alunos com deficiências. Foram constatadas contradições na elaboração e aplicação do currículo escolar.

Araruna (2018) em sua tese intentou analisar o ensino colaborativo entre professores do AEE e o ensino da sala comum. Foi constatado que os professores não se relacionam, apenas em casos emergenciais para atender PAEE.

Santos (2021a) em sua dissertação verificou o trabalho da equipe interprofissional para inclusão de alunos com TEA, na perspectiva do ensino colaborativo percebeu ausência de formação e capacitação continuada dos professores de apoio e da equipe gestora em relação aos alunos com TEA.

Rocha (2016) em sua dissertação utilizou projetos, articulando o ensino especial e o comum como instrumento do ensino colaborativo para educação de Matemática para alunos com deficiência intelectual (DI), identificou barreiras no ensino colaborativo e possíveis potencialidades, houve uma melhora na autonomia e na aprendizagem dos alunados.

Portalette (2017) em sua dissertação tentou entender como o profissional de apoio atua em relação ao PAEE. No entanto existe distintas perspectivas de atuação entre o professor regente e o professor de apoio, havendo um impasse entre as ações colaborativas.

Ortiz (2019) objetivou na dissertação a implementação do ensino colaborativo entre professores no contexto da EJA, avaliando limites nas aprendizagens das equações em alunos com deficiência intelectual. A mediação ocorreu após o ensino colaborativo entre os pares em situações específicas, antes disso não houve mediação.

Na tese de Santos (2021), também foi direcionado uma formação aos professores que dispunham ao menos um aluno PAEE para implementação do ensino colaborativo, houve aulas práticas com os professores/alunos, nesse modelo não houve impasses, na avaliação dos participantes o conteúdo foi considerado relevante para a prática em sala de aula.

Christo (2019) em sua dissertação constatou em entrevista com professores da educação especial, tinham noção sobre o ensino colaborativo e conseguiam interpretar documentos legais em ensino colaborativo. Na prática, isso os ajudou na colaboração entre os pares, planejamento de aulas. Na dissertação da pesquisadora

Buss (2018), em entrevista semiestruturada, não constatou impasses quando analisou a perspectiva do ensino colaborativo segundo os professores

acerca das relações e interações entre professor da sala regular e sala especial e que havia interações pelo ensino colaborativo.

Machado (2019) em sua dissertação destacou o papel relevante do ensino colaborativo entre professores do AEE da sala comum, por meio de questionário estruturado, rodas de conversa, diário de pesquisa e oficinas pedagógicas. Concluiu que o ensino colaborativo é um instrumento auxiliar nas reflexões e visam a inclusão escolar.

Pereira (2021) questionou em sua dissertação como se dá nas escolas o ensino colaborativo na Educação Inclusiva, análise de trabalhos acadêmicos, foram encontrados trabalhos voltados para o AEE, formação docente, para viabilizar a qualidade dos alunos na escola, aprendizagem e permanência.

Pereira (2017) desenvolveu uma pesquisa onde se colocou em colaboração com a professora da sala regular, um programa baseado no ensino colaborativo para alunos com TEA, não houve impasses entre a pesquisadora e a professora. Os dois alunos com TEA melhoraram o comportamento com base nos conceitos da análise de comportamento aplicada (ABA).

A dissertação de Mendes (2016) descreveu a intervenção da proposta do ensino colaborativo entre professores da educação infantil e professor da classe especial, não houve impasses, o ensino colaborativo para educação infantil contribuiu para uma maior permanência nas atividades das crianças com deficiência intelectual.

Venâncio (2017) em sua tese averiguou como um grupo de apoio entre professores (GAEP) reorganizaria as práticas pedagógicas no ensino colaborativo entre os professores, houve apoio mútuo, deficiências foram detectados no ambiente escolar, o que contribuiu elevar o desenvolvimento humano.

Costa (2016) utilizou o plano educacional individualizado (PEI) como medida para o ensino colaborativo entre professores e profissionais especializados na mediação de alunos com transtorno espectro autista. Na pesquisa foi constatado um incremento geral no comportamento entre os pares no que diz ao ensino colaborativo para construção conjunta do PEI.

Silva (2020), dentre as situações problemas na dissertação, como se dá o trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor da sala comum? Foi averiguado que o uso dos princípios constantes pelo Programa TEACCH e que este ensino, se valendo do trabalho colaborativo entre os professores, se constitui em uma importante ferramenta para o processo de ensino/aprendizagem, comunicação e interação do estudante com TEA.

Oliveira (2021) em sua dissertação intentou entender a interação e mediação em atividades na modalidade escrita e sinalizada por alunos surdos do Ensino Médio. Foi verificado que alunos que ainda estão aprendendo Libras e foram alunos de escolas regulares, preferem trabalhar individualmente, dependem do auxílio de seus pares mais experientes e apresentam dificuldades tanto em atividades em Libras quanto as relativas a língua portuguesa. O ensino colaborativo entre os professores se mostrou relevante nessa fase para mediação dos alunos.

Conclusão

Apresentamos o princípio ensino colaborativo, como a interação conjunta entre professores, os da sala de ensino regular e os especialistas, de colaborar entre si para alcançar uma intenção específica, proporcionar conhecimento científico para o desenvolvimento cognitivo de alunos PAEE.

Neste estudo foram levantados um total de vinte e três pesquisas por meio da base de dados da CAPES e BDTD. Das metodologias utilizadas nas pesqui-

sas analisadas foram averiguadas as do tipo exploratória, formação de professores, pesquisa qualitativa, pesquisa do tipo observatório, revisão sistêmica e intervencionista.

Nessa lógica, também evidenciamos os principais impasses vivenciados pelos professores durante o ensino colaborativo. Percebemos que a relação inicial entre os pares foi construída com base em relações informais, incompreensão equivocada dos papéis no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico, ausência de articulação em disciplinas curriculares comungadas entre os pares, ausência de políticas práticas e inclusivas, levando a fragmentação ao longo do processo de aprendizado. Alunados com cegueira relataram que tiveram dificuldades em assimilar conceitos, por conta da ausência de estratégias ao longo do processo colaborativo para criação da audiodescrição. Foi evidenciado também, a desinformação sobre o que seria o ensino colaborativo. Foram constatadas contradições na elaboração e aplicação do currículo escolar. Foi relatado que alguns professores acreditam que o ensino colaborativo seja mais um empecilho no contraturno, constatando que parte dos professores apresentavam dificuldades nas relações interpessoais. Em alguns casos a mediação ocorreu após o ensino colaborativo entre os pares, em situações emergenciais como atendimento de um aluno PAEE.

As barreiras no ensino colaborativos são distintos, dependendo das perspectivas, atuação entre o professor regente e o professor especialista, mas há pontos relevantes entre as ações colaborativas. Vejamos os principais retratados nas pesquisas.

O ensino colaborativo entre os professores pode ser uma prática relevante nos processos de ensino/aprendizagem, comunicação e interação do PAEE. Um exemplo desse tipo de apoio mútuo entre os professores, são os alunos que estão aprendendo LIBRAS e estiveram em escolas regulares, entretanto preferem estudar individualmente, dependem do auxílio de seus pares mais experientes

e apresentam dificuldades tanto em atividades em LIBRAS quanto as relativas a língua portuguesa.

Professores da Educação especial, apresentaram noção sobre o ensino colaborativo e conseguiam interpretar documentos legais sobre o ensino colaborativo. Na prática, isso os ajudou na colaboração entre seus pares e no planejamento de aulas. O ensino colaborativo foi avaliado por alguns professores como um instrumento auxiliar para desenvolvimento humano, reflexão, inclusão e permanência no ambiente escolar.

Quanto aos resultados entendemos uma ausência de formação e capacitação continuada dos professores, tanto da sala comum quanto de professores especializados em relação ao conceito e relevância do ensino colaborativo. Averiguamos ainda que, em pesquisas com questionários abertos as respostas aos estudos foram mais otimistas do que em pesquisas de caráter práticos. Os estudos no Brasil ainda são incipientes. Sugerimos estudos de cunho prático relativos ao ensino colaborativo entre professores da sala comum e professores especialistas.

Referências

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC. 2018. 198f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018. 199f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

CHRISTO, S. V. de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 2019. 108p. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8024900. Acesso em: 17 jul. 2022.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Co-teaching handbook**. Arkansas: GreenBrier, 2010.

COSTA, D. da S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. 103f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287?show=full>. Acesso em: 17 jul. 2022.

DAMIANI, M.F. *et al.* (Org.). **Trabalho colaborativo/ cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Liber Livro, 2009. 286p.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, pp. 213-230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FRIEND, M. K.; COOK, L. **Interactions: collaboration skills for school professionals**. 7ª ed. Edinburgh: Pearson, 2014.

MACEDO, E. C. de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. 2019. 132f. Dissertação (mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28251>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MACHADO, M. L. S. **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 199f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pampa, Mestrado em Ensino, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4746>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MARTINELLI, J. A. M. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016.146f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210452>. Acesso em: 17 jul. 2022.

MENDES, M.T. da S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016.167f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021>. Acesso em: 17 jul. 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às práticas**, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, v.5, n. 2, p.126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

OLIVEIRA, A. O. A. de. **LIBRAS, ASL, português e inglês nas aulas de língua inglesa em turma de alunos surdos: o papel da mediação e do trabalho colaborativo em atividades de modalidade escrita e sinalizada**. 2021.187f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_b5e7b788ea2ce0d2c793247a5f28483b#:~:text=http%3A//www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/9774. Acesso em: 17 jul. 2022.

ORTIZ, K. T. D. **Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual**. 2019. 131f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2020. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/4586/1/KatiusciaTexeiraDiasOrtiz2019.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10714>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PEREIRA, A. C. dos S. **Ensino colaborativo para modificação de comportamento de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 84f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PEREIRA, R. M. da R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219876>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PORTALETTE, V.F.G. **Profissional de apoio: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar**. 2017. f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14956>. Acesso em: 17 jul. 2022.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 135p.

ROCHA, N. C. da. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construtivista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. 172f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148589>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SANTOS, C.V. de C. G. dos. **Flexibilizações curriculares e aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: um caso de consultoria colaborativa no município de Itatiaia/RJ**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica – UERJ) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/7191>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SANTOS, K. da S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021. 232f. Tese (Pós-Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popu-p=true&id_trabalho=11047910. Acesso em: 17 jul. 2022.

SANTOS, N. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2021a. 199 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SENRA, L. X.; LOURENÇO, L. M. A importância da revisão sistemática na pesquisa científica. *In*: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisas em Ciências: análises quantitativas e qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SILVA, I. G. da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA**. 2020. 208f. Dissertação. (mestrado em educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2244/2/Isis%20Grace%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6971196. Acesso em: 17 jul. 2022.

TEIXEIRA, A. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5472>. Acesso em: 17 jul. 2022.

USA. **No child left behind**. Elementary and secondary education act (ESEA). Disponível em: <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml> . Acesso em: 19 jul. 2022.

CAPÍTULO 5

A DISLEXIA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM ESTUDO DA PREPARAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Bruna Caroline Corrêa

Eliane Paganini da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-5

Introdução

Atualmente, a dislexia, assim como as outras dificuldades de aprendizagem, têm se tornado comuns em sala de aula. É na escola, de fato, que a dislexia é descoberta, pois é nesse ambiente que a leitura e escrita são mais utilizadas. Entretanto, pouco se discute sobre esse tema na formação de professores.

Com o avanço de pesquisas acerca dos transtornos de aprendizagem, a dislexia tem se mostrado cada vez mais presente no processo educacional. A

dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete a área de leitura e escrita. As características da dislexia variam de acordo com o seu grau de comprometimento e costumam ser identificadas durante o processo de alfabetização. Por se tratar de um distúrbio neurobiológico, não há como prevenir a dislexia, portanto, é importante realizar o diagnóstico precoce a fim de evitar o fracasso e a evasão escolar. Sabe-se que um tratamento adequado deve envolver profissionais de diversas áreas como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, neurologistas, além de professores.

Então, até que ponto os professores estão preparados para lidar com a dislexia em sala de aula? A dislexia está diretamente relacionada com a evasão escolar, que tem sido um grave problema escolar. Isso ocorre devido ao fato de que muitos professores que ainda não possuem conhecimento acerca dessa dificuldade de aprendizagem possui uma tendência a confundi-la com preguiça e/ou falta de interesse, desmotivando cada vez mais o aluno disléxico.

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar abordagens e práticas pedagógicas no processo de escolarização que auxiliem no processo de alfabetização de crianças disléxicas e discutir a abordagem da dislexia no processo de formação de professores.

Para isso aplicamos um questionário *on line* para comunidades relacionadas a dislexia no *Facebook*, com a participação de 34 profissionais foi possível coletar informações sobre o conhecimento que esses professores possuem acerca da temática. Os dados foram categorizados e obtivemos como resultado considerações de que é ainda necessário refletir sobre a abordagem da dislexia nos cursos de formação de professores, assim como fornecer formação continuada a esses profissionais.

O que é Dislexia?

Para compreender a dislexia é necessário conhecer a etimologia dessa palavra. “Dislexia” vem do grego e significa “dificuldade com as palavras” (PINHEIRO, 2017, p.14). Assim, a dislexia não se trata de uma doença, a Associação Brasileira de Dislexia (2016) a define como:

[...] um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016, p.1).

Dessa forma, a dislexia é uma condição neurobiológica. Em outras palavras, Pinheiro (2017) afirma que o cérebro de crianças e de adultos com dislexia não funciona da mesma forma que o cérebro daqueles que não têm dislexia.

Oliveira (2019) ressalta que os disléxicos possuem dificuldades em ascender as áreas localizadas na parte posterior do cérebro (área frontal esquerda), que são regiões responsáveis pela análise das palavras e pela leitura.

Partindo desse mesmo pressuposto, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) ¹define a dislexia como:

[...] um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia [...] (DSM-5, 2014, p.67).

A dislexia é definida como um transtorno específico da aprendizagem, que segundo o DSM-5, perturba o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas, e não constituem, simplesmente, uma consequência de falta

¹ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é um documento elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais e possui diversas edições, sendo a mais recente a 5ª edição.

de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada (DSM-5, 2014).

Para Santos (2016) o que difere uma dificuldade de aprendizagem de um transtorno é o fato de que a dificuldade de aprendizagem com esforço e apoio pode ser superada. No entanto, quando tais dificuldades persistem é caracterizado o transtorno de aprendizagem.

As causas e os níveis de comprometimento das funções cerebrais de pessoas com a dislexia podem variar, Pinheiro (2017) alega que:

A dislexia ocorre em diferentes graus com o comprometimento da leitura podendo variar de leve, mediano a severo. Pode ainda ser acompanhada de déficits em diferentes funções cognitivas. Por ser um transtorno com múltiplas facetas, que varia de pessoa a pessoa, não é resultante de uma “causa” única (PINHEIRO, p. 28).

Alves (2014) reforça que a dislexia pode ser diagnosticada mesmo em alunos com inteligência normal ou superior, com órgãos sensoriais intactos, emocionalmente sem problemas, motivados e com ensino adequado. O enfoque deste trabalho será voltado a dislexia do desenvolvimento, também conhecida por dislexia inata ou congênita.

As queixas que surgem geralmente no momento da alfabetização podem partir da família, dos professores e dos próprios alunos disléxicos. Alves (2014) destaca doze (12) características comuns encontradas na dislexia:

Quadro 1 – Características da dislexia

Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (a-o, c-o, e-c, f-t, h-n, i-j, v-u, etc);

Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (b-d, p-b, b-q, n-u, a-e);

Inversões parciais ou totais na composição de sílabas ou palavras (me-em; sol-dos; som-mos; sal-las; pal-pla);

Substituição de palavras por outras mais ou menos similares ou criação de palavras, porém com diferentes significados (soltou-salvou; era-ficava);
Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras (famoso-fama; casaco-casa);
Repetições de sílabas, palavras ou frases;
Pular uma linha, retroceder para a linha anterior e perder a linha ao ler;
Excessiva fixação do olho na linha;
Soletração defeituosa reconhece letras isoladamente, porém sem poder organizar a palavra como um todo, ou então lê a palavra sílaba por sílaba, ou ainda lê o texto palavra por palavra;
Problemas de compreensão;
Leitura em espelho, casos excepcionais;
Ilegibilidade.

Fonte: (ALVES, 2014, p.11).

De acordo com Davis (2004) os problemas que os disléxicos têm com a alfabetização são os mesmos que todas as crianças enfrentam, porém em uma maior magnitude. Assim, eles são agravados pelas inconsistências da linguagem. Entretanto o autor ressalta que os disléxicos compartilham de habilidades como:

1. São capazes de utilizar seu dom mental para alterar ou criar percepções (a habilidade primária);
2. São altamente conscientes do meio ambiente;
3. São mais curiosos que a média;
4. Pensam principalmente em imagens, em vez de palavras;
5. São altamente intuitivos e capazes de muitos *insights*.
6. Pensam e percebem de forma multidimensional (utilizando todos os sentidos);
7. Podem vivenciar o pensamento como realidade;
8. São capazes de criar imagens muito mais vívidas (DAVIS, 2004, p. 33).

Portanto, é necessário olhar para a dislexia não somente como um transtorno que causa dificuldades, é preciso olhar também para os talentos desenvolvidos neste transtorno.

A dislexia na escolarização: práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem de disléxicos e a formação de professores

Em contexto de sala de aula é essencial que sejam efetuadas algumas adaptações para promover oportunidades de sucesso e avanço ao aluno, sobretudo ao adaptar o envolvimento físico, os materiais de ensino, a instrução e os instrumentos de avaliação.

É imprescindível que os alunos disléxicos sejam tratados de uma maneira específica que leve em consideração suas dificuldades. Dessa forma, Lima (2012) defende:

[...] o professor exerce uma função muito importante na sala de aula. Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um reconhecimento das habilidades e até das desabilidades (LIMA, 2012, p.14).

Para que o professor possa exercer sua função com êxito na escolarização de disléxicos, destacamos algumas práticas apresentadas pela Comunidade Aprender Criança (2014):

Quadro 2 – Práticas que favorecem a aprendizagem de alunos disléxicos

1) O professor deve colocar o aluno para sentar-se próximo a sua mesa e à lousa já que frequentemente acaba se distraindo com facilidade em decorrência de suas dificuldades e/ou desinteresse. Essa medida tende a favorecer também o diálogo, orientação e acompanhamento das atividades, além de fortalecer o vínculo afetivo entre eles.
2) Passar informações curtas e espaçadas, pois alunos com Dislexia frequentemente apresentam dificuldades para guardar (reter) informações mais longas, o que prejudica a compreensão das tarefas. A linguagem também deve ser direta e objetiva.
3) Utilizar elementos visuais (figuras, gráficos, vídeos, etc.) e táteis (como por exemplo, a utilização de alfabeto móvel, massinha e outros) para que a entrada das informações possa ser beneficiada por outras vias sensoriais. Dessa forma, principalmente no período de alfabetização, o aluno pode compreender melhor a relação letra-som
4) As aulas devem ser segmentadas com intervalos para exposição, discussão, síntese e/ou jogo pedagógico.
5) É equivocado insistir em exercícios de fixação, repetitivos e numerosos, isto não diminui a dificuldade dos alunos com Dislexia.
6) O professor pode propor algumas atividades já prontas para que o aluno tenha o material em seu caderno e não perca tempo maior que os outros para copiar textos.
7) Disponibilizar maior tempo para as avaliações conforme a necessidade do aluno nas habilidades de leitura e escrita.
8) Ao fazer correções ortográficas na produção da criança, pondere. Uma sugestão é fazer um acordo prévio das regras ortográficas que serão priorizadas (a cada mês, por exemplo), reconsiderando erros menos relevantes.
9) O professor deve tratar o aluno disléxico com naturalidade, com incentivo, valorizando seus acertos e estimulando sua perseverança e autoestima.
10) O professor deve ter em mente que o planejamento deve ser individual, pois cada aluno terá necessidades distintas. De suma importância nesse processo é compartilhar com a criança como serão conduzidas as atividades, isso a tornará mais segura em sala de aula e nas avaliações, melhorando seu desempenho e relação com os colegas.

Fonte: Adaptado de Comunidade Aprender Criança, (2014, p.25 e 26).

O Instituto ABCD (2015) recomenda a utilização de diferentes formas para apresentação de um mesmo conteúdo que envolva outros sentidos além da audição. Desenhos na lousa, experiências científicas e exemplos práticos são alguns recursos que podem facilitar a compreensão do conteúdo para o aluno disléxico. Da mesma forma deve ser a avaliação, ocorrendo por outros meios além da escrita, podendo ser realizada por meio de seminários, teatros e maquetes, por exemplo.

A Associação Brasileira de Dislexia (2019) afirma que não é necessário que alunos disléxicos fiquem em classes diferenciadas. Entretanto a participação em salas multifuncionais com atendimento educacional especializado (AEE)² pode agregar muito ao aprendizado desses alunos.

A escolha das adaptações e práticas que devem ser adotadas precisa ser analisada cuidadosamente pela equipe docente e coordenação. É indispensável que o professor esteja atento as necessidades que o aluno apresenta para escolher quais práticas deve adotar, além de orientar os pais para que possam auxiliar o trabalho realizado na escola e em casa (OLIVEIRA, 2019).

O Instituto ABCD (2015) destaca que nesse processo a participação da família é fundamental. Os adultos que cercam crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem desempenham um papel fundamental no futuro deles. É importante que sejam persistentes e os incentivem, para que possam alcançar o sucesso.

Portanto, família e escola precisam caminhar juntos para o melhor desenvolvimento de crianças disléxicas. Considerando a prática pedagógica com alunos disléxicos é necessário discutir e avaliar a dislexia no contexto da formação

² O atendimento educacional especializado é um conjunto de atividades e recursos que são disponibilizados para alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com suas necessidades no período contraturno.

dos professores. Entendemos que para uma educação inclusiva é necessário garantir formação específica aos docentes. Lima (2012) ressalta que:

A ausência de formação do professor impossibilita a identificação de problemas intelectuais. Com a falta de conhecimento existe a grande probabilidade de o professor culpar o aluno pelo insucesso assim, o professor não pesquisa e nem procura estudar e utilizar outros métodos para que a criança aprenda e entenda o conteúdo da melhor forma entendendo e respeitando a sua individualidade (LIMA, 2012, p.14).

No Brasil, a formação de profissionais da educação ainda segue um modelo tradicional que não se adequa à educação inclusiva. Dentre os cursos de Pedagogia, poucos oferecem disciplinas e conteúdos voltados a educação de pessoas com necessidades especiais (PLEST, 2005).

Assunção (2018) esclarece que falta muita informação sobre a dislexia nos meios educacionais. Não há capacitação do professor para lidar com esse tipo de transtorno. Plest (2005, p.41) conclui que “trata-se de uma inclusão precarizada”.

Portanto, para que a inclusão realmente ocorra e que os profissionais da educação estejam preparados para tal é necessário que aconteça uma mudança no currículo dos cursos de formação. Nas palavras de Sant’Ana (2005):

[...] a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Assim, a mudança dos currículos na formação docente associada ao apoio das escolas e compromisso por parte dos professores são atitudes fundamentais para alcançar uma inclusão efetiva.

O que dizem os Professores?

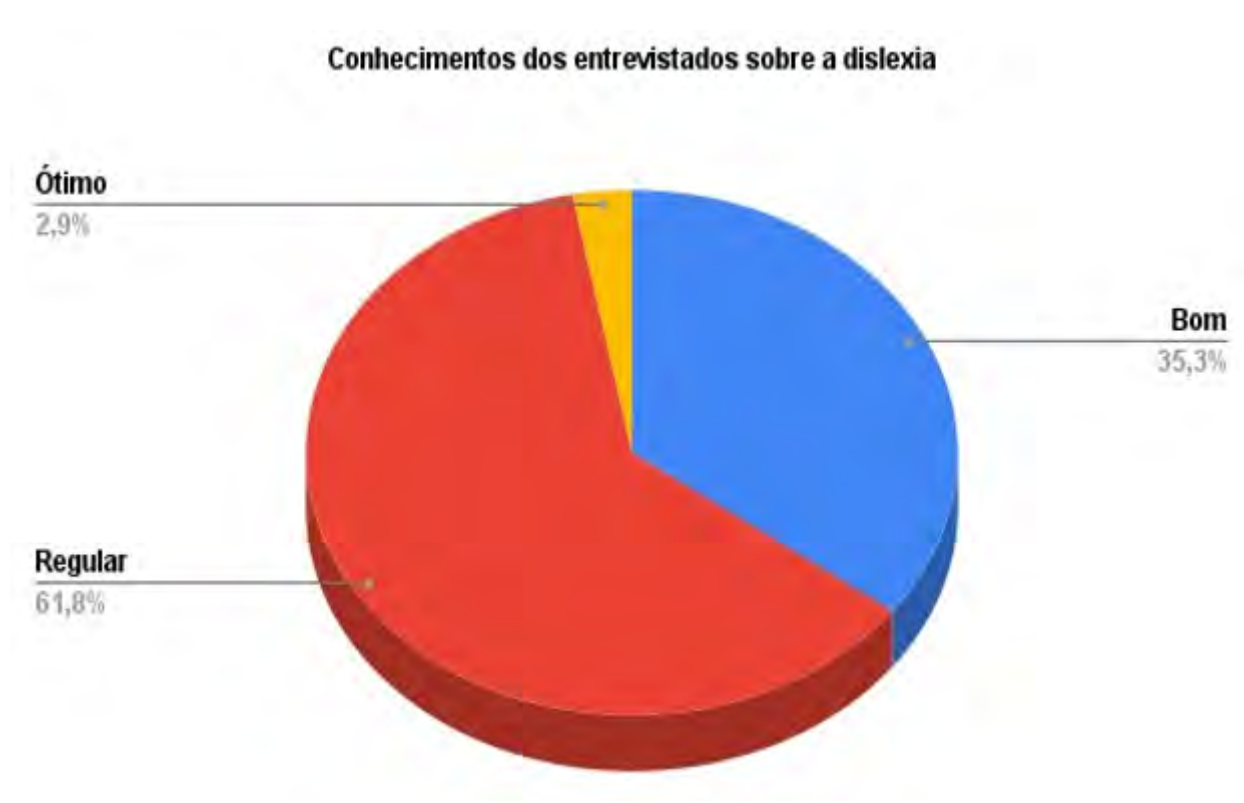
Com o objetivo de identificar o conhecimento dos profissionais sobre a dislexia, analisar o quanto a dislexia foi abordada nas formações e coletar os posicionamentos dos profissionais no que diz respeito às medidas que devem ser adotadas para auxiliar o processo de alfabetização de alunos com essa dificuldade, foram realizados questionamentos via formulário do Google Forms, em quatro grupos fechados na rede social *Facebook* nomeados de “Professores 1º ao 5º ano”, “Professores em ação – Educação Infantil e Ensino Fundamental I”, “Sala dos professores” e “Atividades Pedagógicas”. O questionário foi dividido em duas partes: a) questionário sociodemográfico, que contou com questões que buscaram caracterizar os profissionais que participaram da pesquisa; e b) questionário sobre os conhecimentos e opiniões dos participantes.

A pesquisa obteve a participação de trinta e quatro (34) profissionais com idades entre 21 e 64 anos. Sendo a maioria entre 21 e 50 anos e apenas 5 acima dos 50 anos. O estado que contou com a maior participação de voluntários foi o Paraná com vinte (20) participantes seguido de São Paulo com 4 participantes.

Em relação a atuação desses profissionais, quinze (15) atuam no 1º ano, seis (06) no 2º ano, seis (06) no 3º ano, seis (06) no 4º ano e um (01) no 5º ano. Quanto a formação, a maior parte dos participantes possuem pós-graduação. Sendo que seis (06) participantes que possuem o Curso de Formação de Docentes (Magistério), doze (12) participantes possuem graduação, quinze (15) participantes com pós-graduação e um (01) com doutorado. Todos aceitaram participar da pesquisa.

Quando os participantes da entrevista foram questionados sobre “Como você considera seus conhecimentos acerca da dislexia?” as respostas para essa pergunta se dividiam em: ótimo, bom, regular ou péssimo. E os resultados obtidos foram organizados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Como você considera seus conhecimentos acerca da dislexia?



Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas podem ser consideradas satisfatórias, visto que nenhum participante considera seu conhecimento “péssimo” conforme é possível observar no gráfico 1. Porém, é importante levar em consideração que o questionário foi aplicado a professores e pedagogos que em sua maioria possuem pós-graduação e apesar disso, somente 35,3% responderam que consideram seu conhecimento bom e apenas 2,9% consideram ótimo.

Cabe ressaltar que o professor não pode ser culpabilizado por esses números. De acordo com Sant’Ana (2005):

[...] o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (SANT’ANA, 2005, p.229).

Na segunda questão: “*O tema “dislexia” foi abordado em sua formação?*”, as respostas confirmam o pensamento de Sant’Anna (2005) e ainda revela que há uma parte de professores que em sua formação não tiveram contato com a dislexia.

Apesar da maior parte dos entrevistados responderem “Sim”, cerca de 20,6% afirmaram que “Não”. Por menor que esse número pareça, é importante refletir que a abordagem desse conteúdo é muito relevante para a formação de todos os professores e pedagogos.

Segundo Pedroso (2016):

O movimento de Educação Inclusiva pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado. Nesse sentido, o movimento de Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de modo especial, os pedagogos estão sendo formados. (PEDROSO, 2016, p.33).

Desse modo, é necessário que os professores estejam preparados e principalmente que saibam lidar com a individualidade de seus alunos para que a aprendizagem realmente ocorra.

Outra questão indagava sobre: “*Quanto os profissionais entrevistados sentem-se preparados na escala de zero a dez (0 a 10) para lidar com a dislexia?*” Essa questão foi aberta para que pudessem justificar suas respostas. Foi possível identificar as respostas em três grupos: despreparados (com escala de 0 a 3), pouco preparados (4 a 6) e preparados (7 a 10).

No grupo de participantes que se consideram preparados e que deram nota acima de sete (07) obtivemos oito (08) respostas, verifique um exemplo:

“Nota 8. Nós temos conhecimentos em relação a teoria. Porém, a prática pode ser desafiadora mesmo com conhecimentos prévios sobre o tema (PROFESSOR 1)”.

Já no grupo de participantes que se consideram pouco preparados com avaliação entre quatro e seis (04 e 06), obtivemos dezesseis (16) respostas. Observe o exemplo abaixo:

“Nota 5. Não estou preparada, porém tenho força de vontade para aprender novos métodos para que o aluno consiga aprender da melhor forma possível! Antes era desafio trabalhar em sala de aula com crianças que possuíam algum distúrbio, porém hoje acredito que temos mais recursos para conseguir lidar com todas as situações em sala de aula” (PROFESSOR 7).

A vontade de buscar novos conhecimentos é ponto muito positivo. É por meio da formação continuada que o professor pode (re)pensar as relações e as práticas pedagógicas, assim como os mecanismos que tem utilizado (MIRANDA, 2012).

No terceiro e último grupo de participantes que se consideram despreparados, obtivemos dez (10) respostas, e um dos professores indica:

“Nota 0, acredito que necessito de formação pedagógica para o desenvolvimento desse trabalho” (PROFESSOR 8).

A formação pedagógica é um fator muito importante, entretanto Miranda (2012) reforça que em muitos casos os professores acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com dificuldades a partir de uma formação profissional que dê a eles capacidade para atuar. Mas também, se verifica que tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem por meio de suas práticas.

Na sequência de perguntas, foi solicitado aos participantes que quantificassem a abordagem da dislexia durante suas formações. De acordo com as informações obtidas 8,8% dos profissionais relataram que essa temática nunca foi abordada em sua formação, 11.8% responderam que esse tema foi trabalha-

do frequentemente, outros 38,2% afirmaram que o tema foi trabalhado ocasionalmente, e por fim 41,2% relataram que o tema foi abordado raramente. Esse dado é bastante preocupante pois mostra o desconhecimento com relação a dislexia.

Para finalizar o questionário, os participantes foram indagados sobre *“as atitudes que os professores podem tomar para facilitar a alfabetização de crianças com dislexia”*. As respostas obtidas foram categorizadas e agrupadas em 5 grupos distintos:

Quadro 4: Agrupamento das respostas

NOME DO GRUPO	TEMA CENTRAL
Grupo A	Formação dos professores
Grupo B	Importância das pesquisas
Grupo C	Apoio de profissionais especializados
Grupo D	Necessidade de recursos para escola e para o professor
Grupo E	Adaptação na metodologia

Fonte: Dados organizados pelo autor.

Os profissionais do **“Grupo A”** abordaram questões voltadas a formação dos professores. De acordo com o Professor 1:

Embora seja papel das escolas, universidades, das secretarias de educação e políticas públicas ofertarem cursos de capacitação e formação eficazes para os seus professores e demais funcionários, sabemos que na prática não ocorre dessa maneira. Então, se esse conhecimento não chega até o professor, o professor precisa chegar até ele, buscar aprimorar seus estudos, no intuito de atender todos os seus alunos (PROFESSOR 1).

De fato, atualmente o grande desafio dos cursos de formação e capacitação de professores é o de ofertar conhecimentos que possam acarretar novas atitudes e possibilitem que os professores desenvolvam uma prática pedagó-

gica sensível às necessidades do aluno incluído (PLEST, 2009). Além disso, o professor precisa estar aberto a buscar por novos conhecimentos e procurar metodologias que se adequem às necessidades de seus alunos.

O “**Grupo B**” destaca a importância da pesquisa. De acordo com a resposta do Professor 34:

“O professor buscar maior conhecimento sobre a dislexia, para dessa forma auxiliar o aluno da melhor forma possível, de forma afetiva e com empatia para as diferenças” (PROFESSOR 34).

Certamente à medida em que os educadores se apropriam de novos conhecimentos, encontra mais informações para realizar um trabalho que promova uma aprendizagem significativa (PONÇANO, 2007). Assim, quanto mais educadores comprometidos em pesquisar, mais qualidade terá o ensino.

Quanto ao “**Grupo C**”, houve destaque para o apoio de profissionais especializados. De acordo com a resposta do Professor 16 o professor precisa contar com profissionais especializados:

“O professor deve buscar um profissional adequado juntamente com a escola e estudar o caso do seu aluno, pois ninguém e nenhum professor consegue fazer um bom trabalho sozinho” (PROFESSOR 16).

Nas palavras de Ponçano (2007, p.49) o professor tem que saber que não está só, que há profissionais especialistas para auxiliá-lo. Precisa somente fazer uma investigação rigorosa para que possa mudar as rotas em seu percurso de educador e, paralelamente, encaminhar seu aluno a um tratamento quando for necessário. Portanto, é muito importante contar com psicopedagogos e psicólogos educacionais na escola para auxiliar o docente na identificação e no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças.

No “**Grupo D**” as respostas destacaram a necessidade dos recursos para a escola e para os professores. O uso de recursos diferenciados é muito importan-

te para a alfabetização de crianças disléxicas. Conforme aponta a Comunidade Aprender Criança:

O professor deve utilizar elementos visuais (figuras, gráficos, vídeos, etc.) e táteis (como por exemplo, a utilização de alfabeto móvel, massinha, e outros) para que a entrada das informações possa ser beneficiada por outras vias sensoriais (COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA, 2014).

Dessa forma, os recursos precisam ser disponibilizados pela escola para que o professor os possa utilizar para enriquecer sua aula e proporcionar uma melhor aprendizagem ao aluno disléxico.

Por fim, os profissionais do “**Grupo E**” apontaram a importância da adaptação na metodologia. E a partir das respostas houve a comprovação que existem muitos profissionais que ainda desconhecem as adaptações que são necessárias para um bom desenvolvimento do aluno com dislexia. A seguir encontramos a resposta do Professor 33:

“Uso do lúdico com mais frequência, repetição e paciência” (PROFESSOR 33).

De fato, o lúdico e a paciência são importantes no processo de alfabetização de um aluno disléxico, conforme aponta o Quadro 2. Entretanto, houve um equívoco por parte do professor quando se refere a repetição como uma atitude que deve auxiliar o aluno disléxico.

A Associação Brasileira de Dislexia (2019, p.2) esclarece que “É equivocado insistir em exercícios de “fixação”: repetitivos e numerosos, isto não diminui sua dificuldade”.

Nesse sentido, podemos verificar que ainda há professores que desconhecem as práticas que devem ser abordadas com alunos disléxicos. Entretanto, esses profissionais não devem ser julgados por suas falas. Com o resultado obtido apenas podemos reforçar a necessidade de um aprofundamento e de

pesquisas nessa área. Portanto, os resultados da presente pesquisa apontaram que os professores estão cientes que não estão preparados para lidar com a dislexia, e compreendem a necessidade de uma formação específica e continuada para atender as demandas da inclusão, reiterando a importância da abordagem da dislexia na formação dos professores. Em face dos resultados apresentados, torna-se evidente a necessidade da escola se reinventar e passar a “enxergar” a dislexia e os demais transtornos de aprendizagem.

Considerações Finais

De modo geral, constatamos por meio do questionário realizado com 34 professores do Ensino Fundamental I, que eles não estão preparados para receber alunos com esse tipo de transtorno de aprendizagem. E infelizmente o despreparo não se restringe apenas à dislexia, mas também aos demais transtornos e até mesmo deficiências. A maioria dos profissionais já possuíam uma graduação e ainda assim quando questionados da “abordagem da dislexia em sua formação” descreveram que o conteúdo foi abordado raramente.

Parece haver uma defasagem na formação de professores que reflete diretamente na atuação desses profissionais. Por isso, a importância de todos os profissionais que atuam na área da educação buscar sempre por novos conhecimentos em capacitações, cursos e pós-graduações.

Ainda há um longo caminho a percorrer para uma educação inclusiva. É necessário que a escola compreenda que inclusão não é simplesmente tratar o aluno “diferente” igual aos demais, e sim trabalhar para incorporar essa diversidade no processo educativo. É preciso superar o modelo tradicional ainda presente no sistema educacional vigente e olhar para as diversidades, abandonando o modelo único de currículo e o ensino canônico.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua para a melhoria da qualidade de ensino por parte de professores alfabetizadores de crianças com dislexia, a fim de que possam compreender quais são as adaptações necessárias para garantir uma aprendizagem efetiva e o sucesso do aluno disléxico. Almejamos também que, a partir da pesquisa possam olhar para os alunos de uma outra forma, enxergando suas dificuldades e suas habilidades, para que finalmente os disléxicos se sintam incentivados a trilhar o caminho da aprendizagem.

Referências

ABD, Associação Brasileira de Dislexia. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. São Paulo, 2019.

GLIA. Comunidade Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas (Ed. Instituto Glia, 2014).

ALVES, Cleto de Assis. **A Dislexia e suas implicações no contexto escolar: uma questão emergente para os educadores**, 2014. Disponível em: < A Dislexia e suas implicações no contexto escolar: uma questão emergente para os educadores. (diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ASSUNÇÃO, Gabriele Silva. **A dislexia e os desafios no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa**. Santo Antônio de Jesus: 2018.

DAVIS, Ronald Dell. **O dom da dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender; tradução de Ana Lima e Gracia Badaró Massad. - Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

INSTITUTO ABCD (Brasil). **Todos Entendem**: conversando com os pais sobre como lidar com a Dislexia e outros Transtornos Específicos de Aprendizagem. 2015.

LIMA, Iris Giane Soares. **A dislexia e o contexto escolar**. Anhanguera Educacional. Vol. X. 2012.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (org). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Daliane. **Avaliação Intervenção e Diagnóstico da Dislexia**. Rio de Janeiro: Copyright, 2019. Vol. 6.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; Rosimar Bortolini Poker (org). **Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. CABRAL, Leonor Sciliar. **DISLEXIA causas e consequências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

PLETSCH, Marcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2005.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. **A dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor**. São Paulo: Unioeste, 2007.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores**. Maringá, 2005.

SANTOS, Tatiana; BARBOSA, Regiane da Silva. **Educação Inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

CAPÍTULO 6

E AGORA, JOSÉ? REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Aline Barboza Domaredzki

Marcela de Oliveira Nunes

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-6

Introdução

Num paralelo ao poema *José* de Carlos Drummond de Andrade (1942) que versa essencialmente sobre esse sujeito, o *José* (uma representação do coletivo e do eu lírico) que não sabe como agir diante da vida e suas complexidades, por vezes não encontra solução, é que iniciamos as reflexões sobre o fazer e ser docente na perspectiva da educação especial e inclusiva, especificamente, em

relação aos alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse fazer e ser docente, que tal como o “José” encontra-se perdido quando requerido pela realidade, confrontando-se agora com as demandas dos sujeitos historicamente ignorados e excluídos dos bancos da escola e da universidade.

E agora, José? O que fazer quando em sua sala, está matriculado um(a) aluno(a) com TEA? O que precisa modificar nas suas práticas para que o aprendizado se efetive? Quando ocorrer uma crise em sala, o que se deve fazer? Movidas por essas e outras questões, se buscou problematizar a educação inclusiva a partir das experiências práticas em sala, da literatura especializada e dos dados levantados junto a um psicólogo especialista no atendimento às crianças e adolescentes com TEA.

Uma breve história do autismo

Uma criança tinha sido roubada de seu berço. Os duendes (Wichtchmanner) tinha posto, em seu lugar, um Wechselbalg (bebê substituto) com uma cabeça enorme e um olhar fixo que só queria comer e beber, mais nada. Em sua desolação, a mãe correu na vizinha para pedir-lhe conselho. A vizinha disse-lhe para levar o changeling (bebê substituto) à cozinha, colocá-lo perto do fogo, acender o fogo e pôr água para ferver dentro de duas cascas de ovos. A mulher fez o que a vizinha lhe havia dito. Quando ela pôs as cascas de ovo, sobre o fogo, o pequeno esperto (Klotz) exclamou – Eu que tenho a idade da floresta de Wester nunca havia visto alguém cozinhar casca de ovo! E ele se pôs a rir. Uma multidão de duendes chegou trazendo de volta a verdadeira criança que eles colocaram perto do fogo. Eles, então, levaram o changeling com eles” (Jacob e Wilhelm Grimm - 1857¹)

No século XIX na França, já se constatava uma narrativa acerca de crianças “diferentes”, crianças que eram chamadas de *enfants fadas* (criança fada). Ao se aprofundar nas lendas europeias e nas histórias da época, podemos entender que a criança fada poderia ter sido substituída por uma fada ou um gnomo. Ou seja, acreditava-se que essas crianças haviam sido trocadas por esses seres

¹ Conto dos Elfos presente no livro Contos para crianças e família, publicado inicialmente em 1812. As obras dos irmãos Grimm copilam contos folclóricos de diferentes tradições europeias e ao longo dos anos foram adaptados para o público infantil.

e nessa troca, a criança deixada era fisicamente idêntica, mas sua personalidade era diferente, não sendo afetuosa, podendo gritar e agredir. Em outros países, essas crianças chamadas de *enfant fadas* recebiam outros nomes, como: *si-thbeire* na Escócia, *borthyting* na Suécia, *skiptungr* na Noruega, entre outros (ROSENBERG, 2011).

As narrativas folclóricas, atravessadas por muitos estigmas e misticismos, indicavam a forma como boa parte da sociedade compreendia e lidava com as crianças com transtorno do espectro autista. O discurso corrente retirava a humanidade dessas crianças, ao passo que as compreendia quase que como um espectro no seio da família.

O *status* de criança e da própria infância passará por um processo de ressignificação em muitas sociedades, tanto no campo do direito como na compreensão psicológica e social. Raymond Rosenberg (2011) aponta que no século XVIII as crianças começam a deixar de serem consideradas “adultos em miniatura”, que necessitavam somente de treinamento para dominar os códigos e práticas cotidianas. Naquele momento, num longo e gradual processo, as crianças começam a adquirir um *status* específico, de serem sujeitos no início de seu desenvolvimento com determinadas especificidades. Dito isso, passam a ser objeto de interesse para as pesquisas científicas, não descartando a possibilidade de se observar as “anomalias” dessas crianças. Nesse período, os médicos e pedagogos que observavam as crianças já conseguiam identificar as “crianças diferentes”.

De acordo com Fernando Stelzer (2010), o termo “autismo” foi utilizado na literatura médica em 1911, por Eugen Bleuler, para se referir as pessoas que apresentavam dificuldade na interação e que por muitas vezes apresentavam preferência em se isolar das outras pessoas. Já a autora Ana Maria S. Ros de

Mello (2007) afirma que o autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner, que morava em Baltimore nos Estados Unidos e escreveu um histórico artigo em inglês chamado: *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*. Nesse trabalho são descritos onze casos de crianças com idade entre dois e onze anos “Desde 1938, veio à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcantemente e unicamente de qualquer coisa relatada até o momento, que cada caso merece – e espero, eventualmente receberá – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes [...] (KANNER apud ROSENBERG, 2011, p. 22)”.

Durante o debate do artigo, Kanner indicou algumas posturas mais evidentes que os indivíduos analisados em seu trabalho apresentavam desde os primeiros anos de idade, sendo: dificuldade de se relacionar com outras pessoas e situações, uma certa solidão em relação aos estímulos externos, falha em assumir uma postura antecipada em determinadas situações, dificuldade para se comunicar, entre outros. Kanner conclui seu artigo da seguinte maneira “Nós devemos, então, assumir que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para formar o costumeiro contato afetivo com pessoas, biologicamente fornecido, assim como outras crianças vêm ao mundo com déficits inatos físicos ou intelectuais (KANNER apud ROSENBERG, 2011, p. 23)”.

O autismo² durante esse período recebeu diferentes nomeações, entre elas: Síndrome de Kanner, Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo, Criança Atípica e até mesmo Psicose Infantil Precoce (ROSENBERG, 2011, p. 23). John Donvan e Caren Zucker (2017) apontam que Kanner “emprestou” os termos autismo e autístico da lista de um outro transtorno, a esquizofrenia, que em 1943 era um rótulo utilizado com frequência para indicar doença mental,

² Destaca-se que as autoras fizeram uma escolha teórica específica para pensar o TEA, e estão cientes da existência das demais correntes e do não consenso acerca de alguns aspectos abordados pela medicina e/ou Psicologia Comportamental.

que apresentavam alucinações, pensamentos desalinhados e uma determinada confusão entre o que é real e imaginário.

Ami Klin (2006) aponta que durante os anos 50 e 60 existiram muitas dúvidas sobre as causas do autismo, se acreditava nesse período que o autismo era causado por mães pouco afetuosas. O termo que se utilizava era “mãe geladeira”, ou seja, acreditavam que se os pais, especialmente as mães, fossem frias com seus filhos, provavelmente as crianças também apresentariam esse comportamento, evitando o contato com outros indivíduos. Contudo, essa ideia foi deixada de lado, por conta dos estudos e evidências colhidas, comprovando que o autismo se tratava de um transtorno cerebral. No início dos anos 1960, por intermédio dos fatos e evidências acumuladas, foi possível concluir que o autismo era um transtorno/disfunção cerebral que poderia estar presente desde os primeiros anos de idade, ainda na infância. Nessa época, houve um grande marco na classificação do autismo, Michael Rutter apontou critérios poderiam definir o autismo: atraso e falta de socialização, escassez de comunicação, movimentos repetitivos e que poderiam ser observados antes mesmo dos trinta meses de idade (KLIN, 2006).

Já Rosenberg (2011) pontuou que as pesquisas em torno do autismo, realizadas nas universidades, só aumentaram graças ao incentivo e apoio financeiro das associações de pais e crianças autistas que foram organizadas nos anos de 1960. No Brasil, a primeira associação foi fundada em São Paulo, em 1980, a Associação de Amigos de Autistas (AMA). De acordo com Klin (2006), após a definição de Michael Rutter e os diversos trabalhos envolvendo o autismo, em 1980 no DSM- III o autismo pela primeira vez foi inserido e reconhecido em uma nova classe de transtornos, o TIDs (Transtornos Invasivos do Desenvolvimento), esse termo foi escolhido a fim de atentar e considerar as diversas áreas de funcionamento que são comprometidas no autismo.

De acordo com Temple Grandin e Richard Panek (2015), em 1987 com a revisão do DSM-III, o DSM-III R alterou o nome do diagnóstico, ou seja, de autismo infantil passou a ser chamado de transtorno autista. Logo depois, em 1994 houve a publicação do DSM-IV que acrescentou em sua definição um diagnóstico novo: a Síndrome de Asperger, o que foi relevante para posicionar o autismo como um espectro, portanto com esse novo possível diagnóstico de Asperger no DSM-IV, a síndrome de Asperger não era uma forma de autismo, mas sim um dos transtornos elencados como (TGD), Transtornos Globais do Desenvolvimento (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 69 -70). De acordo com o último DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista faz parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e engloba os transtornos que antes eram chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2014, p. 53).

No ano de 2007, foi decretado que no dia 2 de abril seria celebrado o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, com o objetivo de conscientizar a população e diminuir o preconceito contra as pessoas que possuem o transtorno. Com o passar dos anos o número de pessoas diagnosticadas com TEA aumentou, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estimam que há cerca de 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões no nosso país. Acredita-se que uma em cada 88 crianças apresentam traços de autismo.

Ao encontro da educação especial e inclusiva – relato da discente

No começo de 2021, pela primeira vez recebi em sala um aluno (4 anos de idade) que possuía TEA. Eu era graduanda do curso de Pedagogia e atuava na área da educação infantil (setor privado) como professora regente há cinco anos. O aluno em questão já fazia acompanhamento com uma equipe fora da instituição, porém a adaptação dele em sala com os demais alunos não tinha um apoio e suporte pedagógico da escola, o que tornou o processo bastante complexo.

Foram muitas as dúvidas sobre como lidar e oferecer uma aprendizagem efetiva atendendo as necessidades dessa criança, o que fazer diante de possíveis crises? Como mediar a interação com os demais? Mesmo tentando conhecer o aluno, suas potencialidades e dificuldades, a sensação de não estar fazendo o suficiente era constante, era uma sensação de incapacidade e insegurança, e acredito que por mais que graduação de Pedagogia nos abra os olhos para as diversas questões relacionadas à educação especial, ainda não é totalmente suficiente para que tenhamos em mente o que fazer em determinadas situações. Diante dessa realidade, busquei investigar no trabalho de conclusão de curso como a Terapia pautada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) poderia apontar alguns caminhos e desfazer determinados mitos sobre o TEA.

Parte dos dados da pesquisa de TCC foram levantados mediante a entrevista com o psicólogo e professor Luciano Carneiro. A escolha por esse profissional decorre da sua experiência na área, visto sua atuação em uma instituição escolar de educação especial, realizando atendimento a crianças com TEA e adultos com deficiência intelectual, orientando os professores e as famílias desses indivíduos. Ministrou também aulas em cursos de pós-graduação na área da educação com disciplinas ligadas à Análise do Comportamento Aplicada

e há cinco atua exclusivamente com a Terapia ABA para TEA, incluindo o atendimento direto à criança e a supervisão de outros terapeutas. Trabalha também como supervisor, revisando programas terapêuticos, elaboração de Planos de Ensino Individualizado (PEI) para o trabalho dentro do ambiente escolar e na orientação das famílias.

Iremos reproduzir alguns trechos da entrevista que ajudam elucidar pontos que julgamos importantes problematizarmos, tais como: a capacidade do educador em identificar um aluno com TEA; ações necessárias diante de uma crise em sala e algumas características do próprio transtorno. Considerando que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é muito eficaz em relação ao desenvolvimento dos indivíduos com TEA, questionamos ao entrevistado se a Análise do Comportamento Aplicada comumente conhecida por ABA, é um método, tratamento ou uma intervenção? Ele afirma que “ABA é uma ciência. Isso significa que ela produz conhecimento por meio de pesquisas básicas e aplicadas, produz tecnologia comportamental baseada em evidências para serem utilizadas em contexto terapêutico e de ensino (Respondente - LC, 2021)”.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014) o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento passaram a fazer parte do transtorno do espectro autista. Em seguida, Luciano salienta que:

De um modo geral, o transtorno caracteriza-se pelos déficits na comunicação/socialização, isto é, atraso no desenvolvimento da fala e tendência no isolamento social, e pelos interesses restritos, ou seja, ocorrência de hiperfoco (engajamento excessivo em um mesmo tema ou com um mesmo tipo de item) e comportamentos repetitivos, que podem aparecer como movimentos repetitivos chamados de *stimming* e/ou rituais (repetição de uma sequência de ações) (Respondente -LC, 2021).

Dentre as perguntas também foi questionado o seguinte: Você acredita que um professor/pedagogo é habilitado (tem formação) para identificar um aluno com TEA?

Considerando que o professor/pedagogo lida com muitas crianças em seu trabalho, acredito que ele é capaz de reconhecer comportamentos que são e não são esperados de uma criança com neurodesenvolvimento típico (isto é, sem transtornos do neurodesenvolvimento), podendo suspeitar de que alguma condição atípica esteja presente. Especificamente em relação ao TEA, acredito que o professor seja preparado para identificar o aluno que apresente os comportamentos mais comuns – o que antigamente poderia ser chamado de um autismo clássico. Contudo, características mais sutis podem passar despercebidas pelo professor. Um fato que vejo que pode influenciar nessa percepção é a idade da criança. Abaixo dos 4 ou 5 anos, o professor pode ser levado a descrever a criança como quieta, que “não gosta” de um brinquedo ou dos amigos, que se comporta de dada forma porque “é o jeito dela”, que é tímida e outras descrições semelhantes que indicam que não há problemas no neurodesenvolvimento da criança. Quando a criança é um pouco mais velha, quando já se espera melhor desempenho social e independência em tarefas simples, pode ser mais fácil de identificar alterações. Ainda assim, a identificação do TEA pelo professor estará mais ligada ao quanto as características são mais ou menos evidentes (Respondente/LC, 2021).

A dificuldade em conseguir reconhecer ou identificar traços considerados mais sutis ou até mesmo “naturalizar” determinados comportamentos como uma característica de personalidade, é um dado importante para avaliarmos a formação e o preparo dos docentes, uma vez que temos uma política de educação especial e inclusiva vigente, que precisa ser implementada. Na literatura muitos são os relatos de diagnósticos tardios ou ausência de diagnóstico, isso indica que parte das crianças e adolescentes com TEA podem estar em sala sem qualquer avaliação e suporte especializado, e terem suas condutas e processos interpretados como posturas desviantes, comportamentos erráticos por uma questão de personalidade.

Sabemos que o TEA se manifesta nos indivíduos de uma maneira singular, porém é possível observar que em casos mais severos a criança com TEA pode apresentar crises de birras intensas, comportamentos agressivos e

violentos, ou até mesmo comportamentos de autoagressão, ou seja, acabam se batendo, se mordendo, beliscando entre outros (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 94). Por essa razão, e o medo de não saber intervir corretamente numa situação de crise, perguntamos o que fazer diante de um quadro de crise “aguda” da criança com TEA em sala? Luciano Carneiro afirma que:

Para essas situações é que o treinamento especializado se torna mais importante, uma vez **que crises intensas tendem a ser traumáticas para a criança e afeta os colegas da sala**. Como regra geral, o mais importante é manter a criança segura, bem com as outras pessoas (professores e alunos) e evitar qualquer tipo de contenção física (segurar a criança, forçá-la a ficar sentada etc.) ou de instruções à criança (“se acalme”, “não faz isso”, “olha o que eu tenho aqui” etc.) Com a criança segura, espere a criança se acalmar para então retomar o contato físico e verbal gradual e gentil. A depender do tipo de comportamento apresentado na crise e da intensidade dele, pode ser que seja necessário remover as demais crianças da sala. Pensando nos próximos passos, é importante que a professora ou adultos presentes registrem o que a criança fez, por quanto tempo, o que parece ter sido o desencadeante da crise e procure a ajuda especializada (Respondente -LC, 2021 grifo nosso).

As orientações quanto ao manejo durante uma crise são deveras importantes e deveriam ser parte da formação inicial dos profissionais da educação, pois como indicado uma crise intensa mal mediada pode traumatizar a todos e ainda reforçar alguns estigmas. Atualmente ainda não há uma cura comprovada para o TEA, mas nos últimos anos existem pesquisas que comprovam que as crianças com autismo respondem e se desenvolvem muito bem as intervenções precoces, quanto antes melhor, antes mesmo dos cinco anos de idade (GADIA; BORDINI; PORTOLESE, 2013). Essas intervenções devem ser realizadas com o acompanhamento de programas individuais, visando a evolução e o desenvolvimento de cada criança de acordo com as áreas que são mais prejudicadas (MELLO, 2007).

Educação superior e educação especial: um caminho a ser construído

Abordar sobre a educação especial e a importância de um atendimento especializado, comumente denominado de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), é tema corrente na educação básica, em particular na educação infantil e séries iniciais. Contudo, conforme se avança em direção à educação superior, as pautas da educação inclusiva/especial diminuem. Nossa tese é de que isso ocorre por alguns motivos: é pequena ainda a quantidade de alunos com algum tipo de síndrome ou TEA que adentram à educação superior, e/ou, não temos dados suficientes sobre esse universo discente.

Outro aspecto fundamental é a falta de iniciativa das universidades e órgãos competentes em qualificar o quadro docente para entender minimamente o TEA, e repensar metodologias e práticas de ensino. Pelo contrário, a discussão quando existe, se restringe a um núcleo “especializado” ou a algum profissional engajado nesse movimento.

Em oito anos atuando como docente na educação superior essa foi a minha primeira experiência com um aluno adulto (18 anos de idade) com laudo de TEA. O discente em questão, iniciou a graduação em 2021, em meio a pandemia no ensino remoto. Naquele momento, as orientações da coordenação de colegiado era de que havia um aluno com TEA e que deveríamos nos atentar aos procedimentos e necessidades que pudessem surgir, foi ofertado o contato da mãe do aluno para esclarecer possíveis dúvidas. Não houve nenhuma diretriz formal e institucional sobre o que deveria ser feito, como adaptar as formas de ensino aprendizagem, quais recursos usar, quais recursos evitar, dentre outras informações salutaras para uma educação inclusiva.

Como não foi ofertado a possibilidade de um professor auxiliar ou um curso de formação para os docentes, considerando que o corpo é composto por profissionais de diferentes áreas, tudo era um movimento de tentativa e erro. Entre nós professores começamos a compartilhar as situações e preocupações com o desenvolvimento acadêmico do aluno, já pensando como seria no retorno ao presencial. Em decorrência da pandemia de Covid 19, as aulas síncronas eram via Meet, os discentes não precisavam abrir as câmeras, logo, parte das estereotipias motoras não eram observadas - movimentos repetitivos, sem função aparente, que ocorrem em diferentes situações ligadas a diferentes emoções: empolgação, estresse, frustração, ansiedade e outros. Alguns exemplos de estereotipias: os movimentos das mãos (*flapping*), saltar no lugar, correr de um lado para o outro, girar em torno do próprio eixo, bater com a mão no queixo ou na cabeça.

Foi somente no presencial que as estereotipias motoras se fizeram presentes e precisavam ser compreendidas numa lógica de não estigmatizar e patologizar o aluno. Nesse sentido, os demais discentes da turma foram compreendendo que haveria momentos de mais intensidade motora nas aulas, sem ridicularizá-lo, permitindo ao aluno com TEA se expressar sem constrangimentos.

Outro ponto que não sabíamos era da sensibilidade aumentada (em alguns casos é diminuída) para os estímulos sensoriais, isto é, envolvendo os cinco sentidos, os mais facilmente observados são os estímulos táteis, auditivos e gustativos. Em sala, sempre quando possível, apagávamos uma lâmpada ou quando fosse usar um recurso audiovisual o avisávamos com antecedência, para não ter desconforto ou crise. Quando da participação em alguma palestra ou evento em que teriam palmas e uso do microfone, ele já era avisado e levava seus materiais de apoio como fone de ouvido, uma pelúcia que lhe dava segu-

rança psicológica, também nos avisava quando precisava sair do recinto em decorrência do desconforto gerado.

Outro aspecto extremamente importante e pouco debatido entre os professores, são os chamados comportamentos disruptivos que podem ser desencadeados em decorrência de situação repentinas que causam frustração ou que fazem uma quebra da rotina.

Dentre os comportamentos disruptivos é possível observar choro intenso, autoagressão, destruição de objetos, agressão a outros etc.). No caso desse aluno, já ocorreram algumas crises de automutilação em que foi necessário intervir, tentar acalmá-lo e dar um suporte no manejo da situação. Nesse caminho a ser construído, eu, o discente com TEA e os demais alunos, fomos criando uma teia de interação e cooperação, mediada pelas leituras e orientações que fui buscar com um psicólogo especialista na área, para atender da forma mais digna e humana, sem cair em possíveis capacitismos. Ao orientar o trabalho de TCC da Aline, um ponto da fala do psicólogo entrevistado se destacou, e me fez pensar sobre o caso do discente com TEA

À medida que o indivíduo cresce e desenvolve as habilidades necessárias para funcionar de modo saudável em seus ambientes, a intensidade do tratamento se reduz. Contudo, algum tipo de suporte sempre será necessário à pessoa com TEA, pois a cada período de desenvolvimento, novas questões e desafios surgirão: aspectos da sexualidade na sexualidade na adolescência, escolha profissional quando jovem adulto, relacionamento amoroso, envelhecimento etc. Estes são aspectos do desenvolvimento humano e, dadas as particularidades de funcionamento da pessoa com TEA, elas podem se tornar ainda mais difíceis. Assim, sempre que possível, o tratamento deve prever os desafios a serem enfrentados e trabalhar no desenvolvimento das habilidades para lidar com eles (Respondente – LC, 2021).

É muito importante um atendimento especializado nas universidades aos alunos com TEA e demais transtornos, pois a possibilidade de evasão

diante das dificuldades que essa nova fase demanda, é grande. Dito isso, foi uma experiência ímpar, que até o presente momento tem dado bons resultados (há muito o que melhorar). O nosso aluno não se evadiu, está conseguindo participar das aulas e foi aprovado em todas as disciplinas. Entretanto, não podemos deixar de apontar que esse trabalho é fruto de uma iniciativa de um grupo dos professores e não como parte de uma política de permanência e atendimento especializado da Universidade, após 18 meses de curso é que foi aventada a possibilidade de ter uma professora de apoio para esse aluno e a solicitação de um apoio psicológico especializado.

Leis e direitos da pessoa com TEA

Os direitos e garantias de uma educação inclusiva com atendimento especializado faz parte de um longo movimento envolvendo diferentes agentes. Numa síntese, podemos dizer que o ponto fulcral é a partir da década de 1990, em que o paradigma da inclusão começa a se consolidar nas orientações dos organismos internacionais com forte presença da ONU e Unesco. No Brasil em 1993 foram implantadas as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as metas eram incluir as pessoas que apresentavam NEE respeitando suas particularidades em todo o âmbito social, isto significa, educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 1993).

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi promulgado um novo conceito sobre a Educação Especial, estabelecendo-a como modalidade escolar e prevendo serviços de apoio especializado na escola regular, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades especiais, além de professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como pro-

fessores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, dentre outras coisas.

Mais adiante no ano de 2001, institui-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2) que garante a universalização do ensino e um olhar mais cuidadoso à diversidade na educação brasileira. Em 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2009 é instituído as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução nº 4 02/10/2009).

No ano de 2012, com a Lei nº 12.764 foi estabelecida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), conhecida também como “Lei Berenice Piana” - mãe que teve um filho com TEA e lutou para que essa lei fosse instituída. De acordo com essa lei, a pessoa com autismo é considerada de fato um indivíduo com deficiência, essa previsão legal garante aos indivíduos com TEA uma atenção completa às necessidades relacionadas a saúde, visando o diagnóstico precoce e o atendimento realizado por uma equipe multidisciplinar, assim como os nutrientes e medicamentos necessários para que possa auxiliar durante o tratamento, além de estabelecer, que em casos comprovados de necessidade, a pessoa com TEA será inserida no ensino regular, nas classes comuns e terá o direito de ser acompanhada durante todo esse processo por uma professora de apoio especializada. Há pelo menos mais três grandes leis e políticas para além das citadas.

A professora de apoio especializada é uma garantia mais comum na educação básica, visto a maior demanda e visibilidade da questão. Já na educação superior, o suporte e apoio especializado dependerá das políticas de permanência, dos projetos e apoio institucional aos alunos ou da judicialização por parte do interessado para garantir esse atendimento. Como é possível verificar,

as diretrizes e políticas estão voltadas para a educação básica, e mesmo assim, com muitos obstáculos para uma implementação efetiva. Destacamos a recente tentativa do governo Bolsonaro (PL) em desarticular a rede construída ao longo das últimas décadas por meio do decreto 10.502/2020³, que instituiu Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O decreto assinado por Bolsonaro e pelos ministros **Milton Ribeiro** e **Damara Alves**, da Educação e dos Direitos Humanos, respectivamente, incentiva a matrícula de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação não em escolas regulares, mas em “escolas especiais”, onde só estudaria o público-alvo da PNEE. A medida também facilita a transferência de verbas governamentais para essas instituições.

Considerações gerais

Constata-se a falta de orientações sistematizadas na universidade para o acolhimento e atendimento dos discentes com TEA, outro ponto observado no levantamento da literatura e na prática cotidiana é a ausência, ou, por vezes a incipiência curricular da educação especial e inclusiva na formação inicial e continuada, restringindo a educação especial à um nicho da psicopedagogia, por meio de pós-graduações *lato sensu*, majoritariamente pagas, e que não atendem à demanda de socializar um conhecimento necessário entre discentes e docentes, para que a educação inclusiva se efetive. De forma notória, a busca pela efetivação da educação especial e inclusiva é acima de tudo uma pauta política, precisamos enquanto educadores estarmos atentos e participativos nesse debate.

³ O decreto se encontra suspenso por uma decisão do STF, em decorrência da sua inconstitucionalidade. Maiores informações <https://www.conjur.com.br/2020-dez-02/decreto-politica-educacao-especial-suspenso-toffoli>

Referências

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **Diagnóstico e características clínicas**. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/autismo/diagnostico/>>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Decreto N.º 914 de 6 de Setembro de 1993**. Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec914.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou//decreton-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>> Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 04 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 02 set. 2021.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Tradução de Maria Cristina Torquillo Cavacanti. Rio de Janeiro: Record, 2015. 934 p. Título original: The autistic brain: thinking across the spectrum.

HUMMEL, Eromi Izabel. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev.Bras. Psiquiatr. vol. 28, 2006, p. s3-s11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 set. 2021.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

ROSENBERG, Raymond. **História do Autismo no mundo**, São Paulo, 2011.

ROSENBERG, Raymond. **História do autismo no mundo**. In: SCHWARTMAN, José Salomão; ARAUJO, Ceres Alves de. Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. p. 19-26.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora: FONTANAR, 2012.

STELZER, Fernando Gustavo. Uma pequena história do autismo. **Cadernos de Pandorga de Autismo**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2010.

CAPÍTULO 7

NATUREZA E CONCEPÇÕES DA MATEMÁTICA

Égea Viviane Gomes

Maria Ivete Basniak

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-7

Introdução

As concepções estão diretamente relacionadas à ação e, assim, refletem nas tomadas de decisões e posicionamentos relativos ao conhecimento. Apoiadas em Garnica (2008), compreendemos que as concepções podem ser consideradas como *algos*, crenças, percepções, juízos, experiências prévias, sobre as quais nos sentimos aptos para agir. “Concepções, são, portanto, suporte para a ação” (GARNICA, 2008, p. 499). A partir delas, criamos hábitos, argumentos, discursos, entendimentos e intervenções que julgamos seguros.

O estudo das concepções da Matemática é amplo e complexo, especialmente porque está relacionado a diferentes correntes históricas e filosóficas da Matemática. Cientes disso, buscamos, a partir da História e da Filosofia da Matemática, compreender um pouco de sua natureza e origem.

Assim, neste trabalho, apresentamos e discutimos a origem das concepções da Matemática, considerando a natureza da Matemática, o racionalismo e o empiricismo, o realismo e o idealismo, as certezas matemáticas, as verdades matemáticas e rigor matemático e as concepções de ensino.

Nesse contexto, sem esgotar o assunto, a partir de um conjunto de características eleitas por nós, elegemos duas maneiras de conceber a Matemática: a primeira como uma *Matemática Pronta e Acabada*; e a segunda como uma *Matemática em Construção*. Essas duas concepções da Matemática influenciam os processos de seu ensino e de sua aprendizagem, pois refletem, por exemplo, no papel do professor, do aluno e na abordagem metodológica de ensino.

Um Pouco da História que Perpassa a Natureza da Matemática

A Matemática pode ser considerada como um saber vivo que vem sendo construído histórica e culturalmente. Portanto, a “[...] história da matemática é um elemento fundamental para se perceber como as teorias e práticas matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas no contexto específico de sua época” (D’AMBROSIO, 1996, p. 29).

D’Ambrosio (1996) aponta que, na civilização egípcia, 5.000 AP (Antes do Presente), é visível uma vertente aritmética de divisão de recursos, desenvolvendo frações e outra vertente de uma geometria semelhante à agrimensura. Isso está relacionado ao fato de que essa civilização se organizava com base na agricultura em torno do Rio Nilo e era subordinada à hierarquia de um faraó legitimado por divindades. Já o conhecimento matemático da civilização da Babilônia desenvolveu-se a partir da aritmética de contagem e de cálculos astronômicos, devido à necessidade vinda da atividade do pastoreio (D’AMBROSIO, 1996).

Ponte (1997) analisa, a partir da História da Matemática, as questões sobre a natureza dos entes matemáticos e sobre o que a Matemática estuda por meio de dois prismas: um, a partir da imaterialidade dos objetos matemáticos e, outro, sobre esses objetos na sua relação com o sujeito que os conhece ou procura conhecê-los. Segundo ele, os textos das primeiras civilizações orientais do Egito e da Babilônia são muito fragmentados, não é possível uma análise detalhada do processo de constituição de uma aritmética e de uma geometria, mas mostram conceitos que dizem respeito apenas a objetos concretos, como enumeração de objetos, medida de grandezas suscetíveis de adição e subtração.

D'Ambrosio (1996) corrobora essa questão explicando que os povos organizados em torno dos rios praticavam uma matemática utilitária e ao mesmo tempo desenvolveram um pensamento abstrato influenciados pelos objetivos religiosos, e que esse modelo de explicações deu origem às ciências, à filosofia e à matemática abstrata. O autor evidencia que as duas formas de matemática ocorriam no mundo grego e era possível distinguir uma da outra. O movimento intelectual da época ocorria em academias, a Matemática e a Filosofia representavam uma mesma linha de pensamento.

Platão distinguia a matemática utilitária da matemática abstrata, defendia a segunda como fundamental para aqueles que seriam dirigentes, a elite da época, e considerava a primeira importante para os comerciantes e os artesãos, os trabalhadores manuais, mas não para os intelectuais.

A Matemática grega se amparou na razão com objetivo de compreender o lugar do homem no Universo e encontrar a ordem no caos, ordenando as ideias em sequências lógicas e princípios fundamentais, uma nova Matemática com ênfase mais no espírito da compreensão do que no da utilidade. Entre os pensadores gregos (século V), surgiram as primeiras demonstrações e com elas a necessidade de definir noções como figura, posição, grandeza, quantidade e medida.

No século XVIII, os matemáticos já reconheciam a imaterialidade e o caráter de objetos de pensamento e tinham deles imagens acessíveis aos sentidos. Porém, precisavam de novos objetos matemáticos que deixassem de se apoiar em imagens sensíveis. Delineou-se, assim, a ideia de estrutura na base de uma teoria matemática que foi mais aprofundada no século XX, a qual constatou que a relação entre os objetos é mais importante que a sua natureza.

Para Bicudo e Meneghetti (2003), a constituição do saber matemático mostra posições diversificadas em diferentes épocas e para diferentes filósofos, conforme análise ao longo da História e da Filosofia da Matemática. Sua análise contribui para entender a estruturação da Matemática e se distingue por duas perspectivas: o racionalismo e o empiricismo.

Racionalismo e empiricismo

Para os racionalistas, a razão é o traço essencial da mente humana, pois permite conhecer as verdades independentemente da observação. Eles entendiam que essa é a faculdade mais visível na Matemática e que, partindo de verdades autoevidentes por raciocínios estabelecidos pela razão, se consegue descobrir e chegar a conclusões não evidentes. A Matemática se constitui no melhor argumento para confirmar a sua visão sobre o mundo. Entre os racionalistas mais conhecidos, destacam-se Espinosa, Descartes e Leibniz.

Para Leibniz (1646-1716), o conhecimento era inato, assim como no platonismo. Na opinião de Leibniz, o conhecimento está contido na alma, e assim aprender matemática consiste em despertar o conhecimento matemático latente em cada um (BICUDO; MENEGHETTI, 2003).

O racionalismo não deu conta de todos os questionamentos que surgiam e foi posteriormente questionado pelo materialismo e pelo empiricismo, que

afirmava que todo conhecimento tinha por base a observação. Mas o conhecimento matemático era exceção em relação a essa regra, visto que o empiricismo se firmou por meio do progresso das ciências da natureza, tendo como base o método experimental (PONTE, 1997).

Antes de Kant, em posição contrária ao racionalismo, que enfatizava a intuição sensível em detrimento da razão, destacam-se os trabalhos de Newton, Locke, Berkeley e Hume.

Ponte (1997) e Bicudo e Meneghetti (2003) evidenciam as concepções sobre conhecimento matemático abordadas por esses empiristas. Segundo os autores, para o filósofo e matemático Newton (1643-1727), a matemática pretendia uma explicação para os fenômenos observados, moldando-se em função da experiência. As leis matemáticas eram dedutíveis e verificáveis por fenômenos físicos e, assim, a matemática estava sujeita à experiência, visto que a certeza do conhecimento se encontra na experiência. O empirista inglês Locke (1621-1704) concebeu o saber matemático fundamentado na intuição e não no raciocínio discursivo. Para ele, o conhecimento matemático é obtido por meio da comparação de ideias claras e não está apoiado e nem se deriva de axiomas. O filósofo Berkeley (1685-1753) defende que os objetos da Matemática para existirem precisam ser percebidos, pois ela não existe fora do espírito. Hume (1711-1776), embora não tenha rejeitado os axiomas relativos a números e figuras geométricas, desvalorizou os resultados que deles derivam, presumindo que provinham das sensações do mundo físico. Suas considerações foram contestadas pelos intelectuais do século XVIII.

Ponte (1997) destaca que Kant procurou unificar, mesmo que contraditórias, as percepções do racionalismo e do empiricismo, distinguindo o conhecimento *a priori* do conhecimento *a posteriori* e o conhecimento *analítico* do

*sintético*¹. Para ele, a Matemática era a prova da existência do conhecimento *a priori*. Ao colocar a fonte da Matemática no poder organizador do espírito, deu-lhe um caráter de necessidade, marcando-a como intemporal e incontestável, aspectos que se mantiveram até o século XX.

A Matemática para os empiristas estava sujeita à experiência e não possuía o lugar de privilégio que conquistou no Racionalismo de Leibniz, no Realismo de Platão, no Idealismo de Descartes (BICUDO; MENEGHETTI, 2003).

Realismo e idealismo

Segundo Ponte (1997), no realismo, há a realidade de um universo matemático autônomo, e os objetos matemáticos existem independentemente do sujeito, ou seja, o homem limita-se a descobrir a realidade. O realismo tem por base a doutrina de Platão, para quem os objetos matemáticos são reais, mesmo que não sejam físicos ou materiais. Portanto, existem independentemente do nosso conhecimento, pois existem fora do tempo e do espaço, são imutáveis, não foram criados e nem desaparecem. Platão colocava os objetos matemáticos no *mundo das ideias*², entendendo a Matemática como uma essência verdadeira, eterna e imutável. Nesse contexto, o fazer Matemática consiste na descrição da descoberta desses objetos e das relações que os unem.

De acordo com Bicudo e Meneghetti (2003) e Meneghetti (2004), para Platão (427-347 a.C.), existem dois lugares: *o sensível* e *o inteligível*. E, no realismo platônico, o conhecimento matemático permanece apenas no mundo inteligível.

1 Conhecimento *a priori*: universal, intemporal fundamentado na razão, independentemente da experiência; *a posteriori*: fundamentado na experiência e na observação do mundo físico. Conhecimento analítico se refere a um conhecimento explicativo, o sintético acrescenta algo de novo ao conhecimento que já se possui.

2 O *mundo das ideias* era constituído pelas verdades absolutas, imutáveis, em que todo saber é certo, seguro e indestrutível.

Diferentemente do platonismo, o Realismo de Aristóteles (384-322 a.C.) buscou desfazer a dualidade entre os lugares do sensível e do inteligível, concebendo o conhecimento universal superior às sensações. Conforme Bicudo e Meneghetti (2003) e Meneghetti (2004), Aristóteles entendia que, para uma ciência ser mais exata, precisava conhecer, em simultâneo, *o quê* e *o porquê*, sendo *o quê* obtido pela sensação, pela visão empírica; e *o porquê*, pela demonstração, pelos aspectos lógicos do conhecimento.

No idealismo (enquanto perspectiva filosófica), toda realidade matemática é condicionada pelas construções dos matemáticos que inventam essa realidade, os objetos matemáticos não existem autonomamente, mas possuem apenas as propriedades que o pensamento puder determinar.

Descartes (1596-1650) construiu toda a sua concepção filosófica tomando como regra geral que somente as coisas que concebemos de forma clara e distinta são verdadeiras, buscou eliminar do universo a qualidade e deixou somente a quantidade, ou seja, buscou uma verdade da qual não se possa duvidar. Descartes concebeu, em seu método, como únicas fontes de conhecimento a intuição como conceito da mente pura que nasce apenas da luz; razão pela qual não se propaga dúvida alguma; e a dedução como aquilo que se conclui de outras coisas com certeza. Ele também procurou aplicar seu método na Matemática, especialmente na geometria e na aritmética, que resultou na sua obra *La géométrie*, a qual deu origem à geometria analítica (BICUDO; MENEGUETTI, 2003). Nessa concepção, é importante destacar que a razão é considerada e empregada como ideal, fundamentada em princípios racionais e lógicos, relacionados a verdades, certezas e rigor matemáticos.

Certezas, verdades e rigor matemático

Certezas, verdades e rigor matemáticos se constituíram no decorrer da História da Matemática por estudos, defesas de posições e concepções conforme o contexto de determinadas épocas.

Para Bicudo (1998), a missão do matemático, ao desenvolver uma teoria, é definir conceitos de sua teoria e demonstrar as propriedades desses conceitos. A definição se dá pela explicação desse conceito em termos de outros já definidos, e a demonstração implica validá-lo por meio de inferência lógica a partir de proposições já demonstradas. Para o autor, também há conceitos sem definição que podem ser aceitos com o compromisso de, a partir deles, definir todos os demais na teoria em questão.

Esse entendimento se faz importante para compreender como ocorreram as constituições das teorias que prezam as certezas, as verdades e o rigor matemático e as teorias que não as aceitam, influenciando diretamente nas concepções sobre a Matemática e o seu ensino. A colaboração da Matemática grega tem relevância em vários aspectos nesse sentido. Entre os gregos, surgiram os cientistas profissionais, dos quais Euclides, formado na academia de Platão, ganhou destaque. Sua obra constitui uma organização ampla e sistemática apresentada em forma axiomática dedutiva.

Ainda nos séculos XVII e XVIII, a geometria euclidiana tinha grande força por ser a primeira área da Matemática estabelecida dedutivamente. Porém, segundo Ponte (1997), o axioma das paralelas no quinto postulado não era igualmente evidente. Objeto de discussão desde a Antiguidade, houve inúmeras tentativas para resolver os problemas relacionados a esse axioma, no entanto, todas as tentativas foram inúteis, o que evidenciou um axioma diferente do das paralelas e mostrou haver espaço para várias outras geometrias com estru-

ras lógicas igualmente válidas, iniciando-se o desenvolvimento das geometrias não euclidianas. Houve dificuldades de aceitação dessa geometria na época, colocando em dúvida a antiga crença grega da verdade matemática como chave para conhecer o Universo e também o poder em relação ao conhecimento verdadeiro.

A partir de 1820, iniciou o movimento da *aritimetização da matemática*, posicionando na base da Matemática clássica os números inteiros ao invés da geometria grega. Porém, o aparecimento de *números tridimensionais*³ e a criação de novas álgebras com propriedades cada vez mais estranhas colocaram em dúvida a verdade da aritmética e da álgebra (PONTE, 1997).

A aplicação da aritmética aos fenômenos do mundo físico também foi questionada, e os matemáticos entenderam que não há verdade alguma em Matemática, se entender por verdade leis respeitantes ao mundo real. Assim, o lugar da certeza da verdade abriu espaço para a busca da certeza.

Ao final do século XIX, a verdade matemática absoluta vinda da civilização grega perdeu força e foi substituída por uma verdade relativa aos teoremas associados aos postulados, às definições e às correções de raciocínio.

A origem da crise dos fundamentos se manifestou pela discordância entre o mito de Euclides e as pesquisas de Russell sobre os fundamentos para a teoria dos conjuntos (PONTE, 1997).

Conforme Ponte (1997) e Baraldi (1999), três escolas de pensamento desenvolveram seus trabalhos e teorias na tentativa de encontrar bases seguras para a Matemática: o logicismo, o construtivismo e o formalismo.

O logicismo iniciou em 1884, com o filósofo, matemático e lógico alemão Frege, e, mais tarde, com Bertrand Russell, e teve como objetivo provar

3 Sistema numérico tridimensional, *Quaternions* extensão do conjunto dos números complexos utilizados em rotação de vetores em 3D.

que a Matemática clássica era parte da lógica. Essa visão de conhecimento reduz o ensino e a aprendizagem a uma linguagem desprovida de conceitos reais. O estudo é predominantemente algébrico, valorizando as demonstrações e o tratamento de linguagem específica, e o aprendizado é necessário para se aprender mais Matemática, entendendo-a como a única responsável pelo desenvolvimento do raciocínio lógico. Mesmo contribuindo para o desenvolvimento da moderna lógica matemática, o logicismo fracassou em relação à sua intenção inicial.

A forma de construtivismo mais conhecida é o intuicionismo, iniciado por Brouwer em 1908. Os construtivistas entendem a Matemática como um problema interno, o pensamento matemático como um processo de construção mental independente da experiência. As verdades e os objetos matemáticos são abstratos e construídos, não vêm do mundo exterior e constituem um mundo à parte e evidenciam a ideia de que a Matemática é a ciência que tem sua origem no espírito. Para os construtivistas, os erros e as contradições eram evidências claras de que a Matemática estava longe de ser perfeita, possibilitando, assim, que o conhecimento matemático pudesse ser constantemente criado. Devido aos princípios de raciocínio que admitiam e rejeitavam muitos teoremas da Matemática clássica e por basear-se em crenças subjetivas, não obtiveram sucesso, pois os matemáticos intuicionistas estabeleceram resultados considerados falsos por outros matemáticos.

Com início por volta de 1910, o formalismo criado por David Hilbert objetivava encontrar uma técnica matemática que demonstrasse que a Matemática estava livre de contradições. A Matemática se tornou um sistema formal que parte dos axiomas e dos termos iniciais, desenvolvendo-se em uma cadeia de fórmulas, mediadas por teoremas com objetivo em si mesma. O formalismo

valorizava a linguagem matemática e baseava-se na verdade absoluta, o fazer matemático limitava-se em manipular símbolos sem significados conforme as regras determinadas, as fórmulas eram apenas cadeias de símbolos. Porém, Gödel, em 1930, demonstrou que o projeto de Hilbert era irrealizável. Por meio do teorema da incompletude⁴, evidenciou que nunca se poderia encontrar em Matemática uma certeza completa por meio de métodos baseados na lógica tradicional e, assim, não foi possível o formalismo provar a certeza proposta por seus métodos.

As três escolas de pensamento não sustentaram seus objetivos, abrindo espaço para o desafio da dúvida e da incorreção e acentuando a importância de se procurar novas direções na Filosofia da Matemática.

Em uma perspectiva de que pode haver incertezas e dúvidas sobre as verdades matemáticas, sobre os teoremas incontestáveis e de que o conhecimento matemático pode ser falível, destaca-se a obra *Prova e Refutações*, de Lakatos (1978), que reconhece a importância do erro para a construção do conhecimento e também sugere que a Matemática se desenvolve pela correção de teorias, pelo melhoramento de conjecturas devido à lógica da descoberta nessa ciência.

Ela ainda chama a atenção para a Matemática mais próxima das ciências naturais, incluindo-a na teoria quasi-empírica (PONTE, 1997). Para essa abordagem filosófica, a Matemática é uma atividade humana ao mesmo tempo individual e social. É por meio da partilha e da discussão crítica de ideias sobre os objetos matemáticos que é possível o reconhecimento de novos saberes matemáticos, a ampliação, a correção e a refutação de teorias.

⁴ São dois teoremas da lógica matemática que estabelecem limitações a quase todos os sistemas axiomáticos. O primeiro teorema afirma que nenhum sistema de axiomas, que tenha seus teoremas listados por um recurso efetivo como um computador, poderá provar todas as verdades sobre as relações dos números naturais. O segundo teorema é continuação do primeiro, mostra que tal sistema não pode demonstrar sua própria consistência.

Assim, na Matemática como em qualquer outra atividade humana, a face extra lógica coexiste com a face lógica. A face extra lógica, isto é, a estética matemática (como é denominada), leva a muitas dúvidas, entre as quais, a de que a faculdade de sentir a beleza matemática é algo inato e independente de outros componentes do espírito, sugerindo que, ao aprovar ou rejeitar esta ou aquela matemática, se deve considerar se esses fatores influenciam a percepção da Matemática nas pessoas como bela ou não.

Outro componente incluído na face extra lógica da Matemática é a intuição, que muitas vezes em Matemática é vista como algo vago e pouco rigoroso em oposição ao pormenorizado ou analítico. A intuição matemática ocorre por representações mentais dos objetos matemáticos, os quais são construídos por meio de experiências repetitivas ou manipulação de objetos concretos de um nível elementar ao mais avançado, por meio da manipulação de imagens mentais, experiências de resolução de problemas e realização de descobertas. Portanto, na sala de aula, tarefas matemáticas que não estimulam os aspectos intuitivos do pensamento poderão oferecer uma experiência matemática pobre, atendendo alguns alunos e colocando uma barreira na construção do conhecimento matemático significativo (PONTE, 1997).

Por meio da observação dessas questões, constata-se que as normas culturais de cada época determinam o que é uma demonstração aceitável em Matemática. O que é aceitável para uma geração pode não ser aceito conforme os padrões e o rigor de outra geração. Nesse sentido, as concepções sobre a natureza da Matemática, como conhecimento, ciência ou disciplina, e as concepções referentes ao ensino da Matemática se constituem conforme as influências culturais da época, ao mesmo tempo, que carregam o conhecimento acumulado da História da Matemática.

Concepções de Ensino da Matemática

É notável a evolução que ocorreu na civilização grega, na qual se destacam duas concepções que influenciaram e instigaram as discussões e as pesquisas no decorrer de muitos anos: as concepções idealistas e as concepções realistas. Ponte (1997) recorre a essas duas concepções na tentativa de entender a existência de objetos matemáticos independentes do sujeito que os estudam e a Matemática enquanto descoberta ou invenção.

Ponte (1992), em seu estudo, enfatiza que as concepções da Matemática podem ser influenciadas pelas experiências e por aquilo que se reconhece como experiência e representações sociais dominantes, por se tratar de uma ciência muito antiga. O autor menciona que geralmente essas concepções consideram a Matemática como uma disciplina extremamente difícil, enraizada em teorias abstratas, incompreensíveis e também associando a aspectos técnicos relacionados ao cálculo que somente estariam acessíveis a pessoas especiais, inteligentes e capazes. Salienta ainda que essas concepções se tratam de uma simplificação grosseira, porém refletem, de forma muito negativa e intensa, nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Além das perspectivas das realidades eternas de Platão e dos aspectos racionais e lógicos de Descartes, que fundamentam a concepção de uma Matemática pronta, inata, acabada que precisa ser descoberta por meio da abstração do mundo das ideias ou do método lógico tomado como rigor, também é válido destacar a concepção da Matemática construída por meio da experiência. Ela está alicerçada na construção do conhecimento matemático, que sutilmente se subentende no Realismo de Aristóteles, quando ele tenta aproximar o sensível e o inteligível, entendendo que uma ciência precisa conhecer simultaneamente

a visão empírica e os aspectos lógicos do conhecimento. Essas distintas concepções da Matemática ganham maior visibilidade e vêm se afirmando, reafirmando e sendo colocadas em dúvida no decorrer da História e da Filosofia da Matemática por diferentes matemáticos e filósofos.

Os estudos apresentados até aqui decorrem da análise das concepções da matemática desde a Antiguidade, considerando as concepções platonistas e também concepções de diferentes correntes históricas e filosóficas da Matemática no decorrer do tempo.

Nesse contexto, podemos observar, ao longo da História, que há muitas concepções sobre a Matemática, seu ensino e aprendizagem. E, assim, elegemos duas formas mais amplas de se conceber a Matemática que se apresentam em diferentes épocas até os dias atuais: a *Matemática como Pronta e Acabada* e a *Matemática em Construção*.

A *Matemática como Pronta e Acabada* é considerada inata, incontestável, rigorosa que precisa ser descoberta, com um fim em si mesma; e a *Matemática em Construção* é uma Matemática dinâmica, construída por meio da interação do sujeito com o saber acumulado pela humanidade, ao mesmo tempo, com a sua vivência e experimentação em um mundo, real, histórico, social e cultural, que também se constrói pela abstração quando há reflexão, análise, conjecturas que se processam em seu pensamento.

Essas duas concepções influenciam as concepções de ensino e aprendizagem da Matemática. Portanto, destacamos algumas características dessas concepções e como elas se manifestam nas concepções de ensino e aprendizagem da Matemática.

A concepção da *Matemática como Pronta e Acabada*

A concepção da *Matemática como Pronta e Acabada* segue a concepção platônica/inatista da Matemática como estática, a-histórica, dogmática, atemporal, imutável. Para ela, a Matemática não foi criada e não desaparece. Considerando que as verdades matemáticas são absolutas, eternas e imutáveis, busca uma verdade da qual não se possa duvidar.

Nessa concepção, as ideias matemáticas existem independentemente do homem, da participação humana ativa no seu desenvolvimento. Valoriza a Matemática abstrata e considera os objetos matemáticos geralmente como imateriais. Para essa concepção, a Matemática consiste em despertar a Matemática que está latente em cada um (no espírito) e o fazer matemática na descoberta desses objetos matemáticos e das relações que os une.

A concepção de ensino para a *Matemática Pronta e Acabada* consiste na memorização de conceitos para se chegar à Matemática que está no campo idealizado. Assim como a concepção da própria Matemática se estrutura no modelo euclidiano de sistematizações lógicas, definições, axiomas, teoremas e corolários, os conteúdos matemáticos, algumas vezes, assumem caráter de informações e de regras. Utiliza um sistema formal de manipulação de símbolos de acordo com as regras determinadas com uso da linguagem formal da Matemática e rigor nas demonstrações.

Para essa concepção, o professor é conhecedor da Matemática e transmissor do que compreende por meio da exposição do conteúdo e das demonstrações com rigor matemático. Ele também assume o papel de treinador de habilidades técnicas dos alunos, ensinando-os como operar na Matemática por meio da repetição da técnica aplicada para resoluções semelhantes, enfatiza a técnica e o colocar na fórmula. A Matemática é utilizada para validar resultados.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre por memorização e reprodução do que o professor demonstra, o aluno é passivo em sua aprendizagem, apenas reproduz o que o professor faz e aprende técnicas da Matemática e não o conteúdo.

A concepção da Matemática em Construção

A Matemática em Construção é concebida como construção humana, constituída por estruturas e relações abstratas entre formas e grandezas reais e possíveis. Trata-se de um saber vivo e dinâmico que vem sendo construído histórica e culturalmente a partir de estímulos internos e externos.

Por se tratar de uma construção humana, histórica e cultural, nessa concepção, as verdades não podem ser consideradas absolutas, pois podem se tornar falíveis, corrigíveis e sujeitas a revisões. O mundo físico não é considerado a fonte da Matemática, mas a maneira como cada um produz essa Matemática.

Para essa concepção, a Matemática constitui o próprio pensamento enquanto discurso com linguagem própria constituída historicamente de símbolos. Ela considera a Matemática pura e a Matemática aplicada, entendendo a importância das características da abstração: axiomatização e generalização, como modelo inteligível para fenômenos naturais complexos e, a partir da interação da abstração com problemas concretos da realidade da vida, é construída uma Matemática viva (dinâmica) e significativa.

Nessa concepção, o ensino objetiva a construção das estruturas do pensamento lógico-matemático, prioriza o processo e não apenas o resultado, ocorre pela problematização e pela modelagem matemática, contempla também o estudo e a pesquisa da realidade, valoriza o erro como potencial de aprendizagem, utiliza-se de materiais concretos, pode usar ação, manipulação, experimentação, jogos e atividades lúdicas.

O método de ensino está centrado no aluno e em suas atividades. O processo de significação é essencial no ensino e também na aprendizagem. O professor se torna orientador, facilitador, planejador de atividades significativas, e a relação entre professor e aluno é dialógica. Sendo assim, para a Matemática concebida como construção humana, a aprendizagem valoriza o aprender a aprender, visa à formação cidadã e o conhecimento é construído pela ação e pela interação do sujeito com o meio. Nessa concepção de aprendizagem, o foco está no aluno que deve conseguir atribuir significado e sentido às ideias matemáticas e sobre elas fazer relações, justificar e criar.

Conclusão

As concepções matemáticas e de seu ensino, no decorrer da História da Matemática, partem de uma Matemática utilitarista na Antiguidade, a partir da qual se desenvolve uma Matemática abstrata, privilegiando a verdade, o rigor e as certezas inquestionáveis. Se por um lado a razão é privilegiada, caracterizando a Matemática como uma ciência da verdade absoluta, de outro, a experiência revela a possibilidade da falibilidade e também o caráter de construção humana, histórica, social e culturalmente construída.

Diversas questões pontuam os conflitos entre as concepções da Matemática no decorrer da história. Esses conflitos se estendem para as concepções do ensino e da aprendizagem da Matemática que se mostram em duas formas mais amplas, eleitas por nós, para conceber a Matemática: como *Matemática Pronta e Acabada* e como uma *Matemática em Construção*.

Investigar as concepções da Matemática influencia seu ensino e sua aprendizagem, porque estão intimamente relacionadas à forma de ensino adotada e à possibilidade de sua aprendizagem apenas por uma elite pensante de seres privilegiados ou, por outro lado, como possível de ser acessada por todos, desde que sejam possibilitadas condições para isso.

Referências

BARALDI, I. M. Refletindo sobre as concepções matemáticas e suas implicações para o ensino diante do ponto de vista dos alunos. **Mimesis**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 718, 1999.

BICUDO, I.; MENEGHETTI, R. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na Educação Matemática. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, ed. 16. v. 9 p. 58-72, 2003.

BICUDO, I. Platão e a Matemática. **Letras Clássicas**, n. 2, p. 301-315, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1996.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 34, p. 495-510, 2008.

LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MENEGHETTI, R. C. G. O realismo e o idealismo: focalizando o conhecimento matemático. *In*: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO CONESUL, 3., 2004, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: AFHIC, 2004. p. 371-377.

PONTE, J. P. A natureza da Matemática. *In*: PONTE, J. P. (org.) **Didática da Matemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de Matemática e processos de formação**. Educação Matemática: Temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

CAPÍTULO 8

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA E COM A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Andressa Bono Vicente

Nájela Tavares Ujiie

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-8

Introdução

Este capítulo explicita um relato de experiência acerca da prática de ensino interdisciplinar vinculada à disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente no curso de Pedagogia; aborda suas relações, reflexões e aprendizagens, constituídas sob o olhar da acadêmica, bolsista de iniciação científica e participante da prática no ano de dois mil e vinte e um.

A prática de ensino é componente curricular de disciplinas metodológicas do curso de Pedagogia e tem por prerrogativa articular teoria e prática num processo único que possibilite aos acadêmicos, futuros professores, materializar a práxis educativa no bojo do ensino de Ciências, articulando seus conteúdos com sentido e significado no âmbito da sala de aula.

De acordo com Pozo e Crespo (2009), nos últimos tempos é possível notar uma falta de afeição, desmotivação e valorização da ciência como componente curricular por parte dos alunos. Os autores pontuam que o ensino de Ciências tem limitado o conhecimento científico a utilidade e aplicabilidade, desconsiderando a reflexão mais ampla da produção do conhecimento, articulada a interesse e relevância cidadã e social. Deste modo, o aluno coloca-se como passivo frente ao conhecimento científico, que ao ser transmitido é concebido como não integrado a sua realidade social e cultural.

Pozo e Crespo (2009) apontam que o currículo para o ensino de Ciências apresenta problemas por não ser direcionado para a sociedade à qual pertence atualmente, não se adequando às demandas formativas que os alunos buscam. Ao discutir o ensino de Ciências voltado à Educação Básica, Lorenzetti e Delizoicov (2001) evidenciam a importância da alfabetização científica e tecnológica, e um ensino de Ciências que colabore para a formação cidadã do sujeito; formação plena, compreensão de realidade e atuação consciente no e com o mundo.

Frente ao exposto, a prática de ensino da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente articula um projeto interdisciplinar que tece um diálogo entre o ensino de Ciências e a literatura infantil, promovendo uma ação colaborativa de ensino e pesquisa, onde o professor e os participantes estão em busca e constante troca de conhecimento. A prática de ensino organiza-se em duas etapas, uma voltada à identificação de obras literárias voltadas

ao ensino de Ciências, num coletivo colaborativo, e outra à elaboração de sequências didáticas, num processo educativo e formativo instrumentalizador do tornar-se professor autor da própria ação docente. Neste capítulo que se forja como um relato reflexivo das aprendizagens construídas, buscamos explicitar o vai e vem entre a teoria e a prática, e a ação educativa e formativa implicada com o processo da formação de professores na formação inicial em Pedagogia.

A Prática de Ensino da Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente

Portanto, buscando uma prática integrativa e significativa para os acadêmicos de Pedagogia foi desenvolvida a proposta da prática de ensino de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, pensando numa perspectiva interdisciplinar correspondente aos aportes de Fazenda (2002, p. 180):

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

A construção do conhecimento de modo interdisciplinar mobiliza incerteza e inteireza ao mesmo tempo, pois a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos que entre disciplinas, em diálogo com o conhecimento em amplitude. Assim, consideramos a prática de ensino interdisciplinar pelo diálogo entre o texto literário e o ensino de Ciências, comunhão de pessoas e esforços em relação a um objetivo de pesquisa e busca comum, e também pelos aspectos identificados pela autora mencionada, que pondera a prática interdisciplinar como movimento dialético de caráter teórico-prático e/ou prático-teórico, reflexão para, na e sobre a ação, parceria educativa, autoridade conquistada, humildade, cooperação, produção do conhecimento, respeito ao modo de ser

de cada um e ao caminho que cada um empreende na busca de sua autonomia e formação.

Deste modo, ao propor uma pesquisa-ação colaborativa e interdisciplinar para os acadêmicos, congregando ensino de Ciências e literatura infantil, a docente da disciplina buscava que nos colocássemos em movimento de busca, de reflexão dos conceitos necessários para a elaboração da prática, e que desenvolvêssemos uma atitude de ensino e pesquisa. Ao utilizar o ensino de Ciências e a literatura infantil, fazia ponte com duas disciplinas presentes na matriz curricular do 1º ano do curso de Pedagogia, ambas ministradas por ela. Para a realização da atividade fazia-se necessário que relacionássemos os conceitos aprendidos com relação à categorização do que poderia ser enquadrado como literatura infantil e os conteúdos estruturantes para o ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino de Ciências, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem correlação com a formação cidadã e a possibilidade de ser e estar no mundo e com ele:

[...] não se pode pensar no ensino de Ciências como um ensino propedêutico, voltado para uma aprendizagem efetiva em momento futuro. A criança não é cidadã do futuro, mas já é cidadã hoje, e, nesse sentido, conhecer ciência é ampliar a sua possibilidade presente de participação social e viabilizar sua capacidade plena de participação social [...] (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Assim, o ensino de Ciências ao qual deveríamos evidenciar na prática de ensino estava estritamente relacionado à cidadania e ao enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), o qual UJIIE (2019; 2020) valoriza, pensando numa estrutura didática com foco nos conceitos científicos, nos conhecimentos prévios do aluno relacionados a sua cultura e ao ambiente no qual está inserido, e nas propostas didático-pedagógicas que deveriam valorizar a construção do senso comum até o conhecimento científico, de modo a favorecer o alcance da alfabetização e/ou letramento científico.

Enquanto acadêmica que participava das aulas ministradas via Google Meet pela professora, confesso encanto, via a necessidade de se tratar o ensino de Ciências relacionando-o a práticas do cotidiano da criança; transformar o senso comum em conhecimento científico, tornar possível abordar conceitos que não fugissem da realidade na qual meus alunos estariam inseridos, fazendo a ação de propor situações que fizessem os meus alunos questionarem o porquê das coisas.

As aulas e a proposta fizeram-me refletir sobre quando eu era aluna dos Anos Iniciais e gostava da disciplina de Ciências; não me sentia representada pela ciência, pois a forma como era ensinada abordava conceitos abstratos, distantes da minha realidade, e com isso sentia que o ensino de Ciências não pertencia a minha realidade e sim aos grandes cientistas.

Deste modo, a prática de ensino da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente veio de modo a viabilizar, para mim, o movimento de pesquisa e exercitar o tornar-se professor, que se diferencia do formar-se professor, ao passo que não é um processo linear e varia de pessoa para pessoa (CACHAPUZ, 2012). Mesmo desenvolvendo uma prática de ensino dentro de uma turma de primeiro ano, que teve acesso às mesmas aulas e orientações para a realização da prática e acesso aos mesmos textos orientadores, não é possível que todos compreendam esse processo da mesma forma. Pensamos as ações para a realização da prática de maneira diferente, pois fomos afetados pelo ensino da professora de maneiras diferentes. A meu ver, o vivenciar da prática de ensino foi educativo, formativo, significativo e enriquecedor.

A prática de ensino foi organizada em duas etapas, onde a realização da segunda fase dependia dos resultados da primeira. Deste modo, apresentarei a seguir a orientação metodológica para a realização de ambas as fases, minhas reflexões no processo de realização das mesmas e, por fim, as considerações finais sobre a participação neste processo e percurso.

Prática de Ensino – Etapa 1

A realização da prática aconteceu em duas etapas didático-metodológicas distintas. Na etapa 1, deveríamos buscar 3 (três) livros de literatura infantil em bibliotecas digitais, internet, blogs, sites e demais meios a que tivéssemos acesso no período pandêmico de 2021; por conseguinte, deveríamos realizar uma espécie de catalogação desses livros, classificando-os a partir dos conteúdos estruturantes para o ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais.

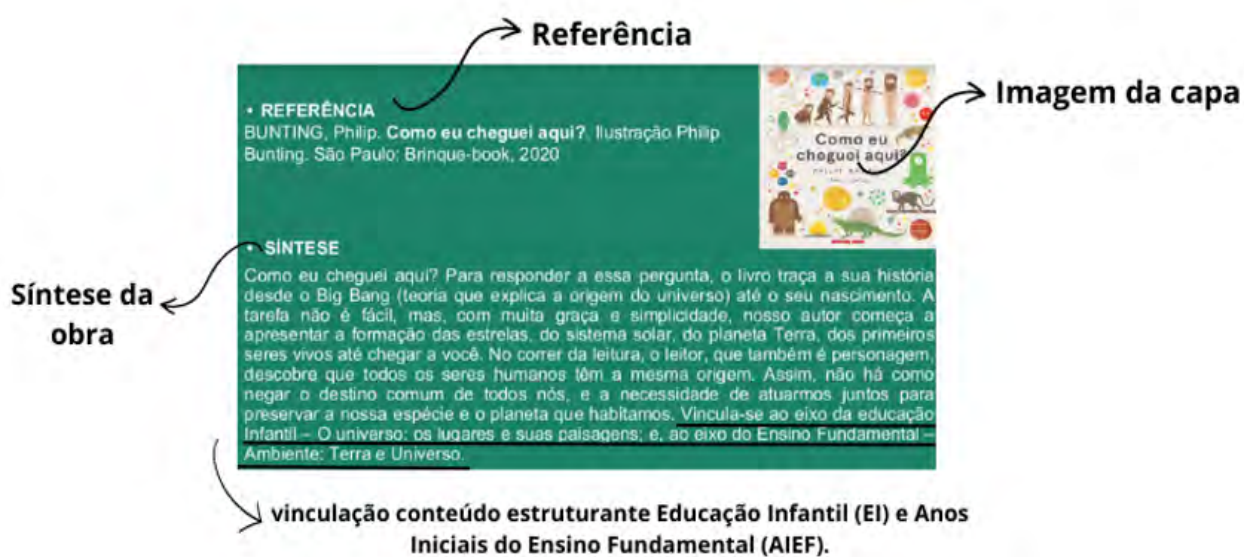
A correlação aos conteúdos estruturantes do ensino de Ciências na Educação Infantil tomou por base o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) concebendo 1. Seres vivos; 2. Ambiente e fenômenos naturais; 3. O universo: Os lugares e suas paisagens; 4. Objetos e processos de transformação; e, 5. Ser humano, saúde e qualidade de vida, e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental utilizamos em paralelo os conteúdos estruturantes apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) concebendo: 1. Ambiente = Terra e Universo; 2. Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução; e, 3. Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia.

Para além da compreensão dos conteúdos estruturantes do ensino de Ciências, foi essencial compreender o que é literatura infantil, o que fez com que relacionássemos os conceitos da disciplina de Literatura Infantil com o reconhecimento de quais critérios tornavam determinado livro pertencente à literatura, e não uma simples história para crianças. Chicoski (2010) pontua que, de um modo geral, uma criança passa por vivências, enfrenta obstáculos, passa por barreiras, limites e perdas. A literatura tem o poder de ajudar uma criança a superar limites e alcançar potencialidades. A literatura infantil está para além do contato afetivo, desenvolvimento da linguagem, lógica, estética, pois firma compromisso com a libertação da criatividade, da imaginação, da fantasia e da formação plena.

A literatura infantil tem um potencial que vislumbra articulação com o ensino de Ciências de cunho CTS e com foco inovador com as demandas do contexto educacional atual.

Ao fazer minha busca, considerava o meu interesse pelos livros, pensava se eu enquanto criança gostaria de ler aquela história, se o tema parecia interessante e despertava-me querer saber mais; em outras palavras, buscava o entusiasmo e o encanto que a ciência deve fomentar para a atitude de pesquisa. As obras escolhidas por mim deveriam ser colocadas num arquivo de PowerPoint, espécie de ficha de catalogação, e apresentar os seguintes elementos essenciais: referência, imagem capa, sinopse, e vinculação ao conteúdo estruturante da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Na figura 1 ilustro a organização desenvolvida na atividade.

Figura 1 – Ficha de Catalogação: Obra literária e Ensino de Ciências.



Fonte: Organização das autoras (2023).

Uma das três obras selecionadas foi “Como eu cheguei aqui?”, de Philip Bunting, que apresenta a teoria da evolução das espécies desde o acontecimento do Big Bang até os dias atuais; apresenta ilustrações, letra em caixa alta e de tamanho adequado para a leitura compartilhada do livro. Um dos pontos que

mais me chama atenção acerca desta obra é a maneira com que o autor aborda o conteúdo da origem da vida, que por muitos é visto como complexo, de modo lúdico e que chama atenção do leitor de maneira adequada à faixa etária infantil. Nas figuras 2 e 3 apresento as outras duas obras selecionadas e os pontos que considerei para a seleção destas obras.

Figura 2 – Obra literária “Quem vai salvar a vida?”, de Ruth Rocha.



Fonte: ROCHA, Ruth. São Paulo: Salamandra, 2015.

Figura 3 – Obra literária “O elefante que não sabia escovar os dentes”, de João Luiz do Couto.



Fonte: COUTO, João Luiz do. São Paulo: Giostri, 2000.

As três obras selecionadas apresentam ilustrações grandes, letras em caixa alta, e temáticas científicas que se relacionam a situações cotidianas das crianças. No livro de Ruth Rocha, debate-se a prática de jogar lixo no chão e do desperdício de água como ações que agredem o meio ambiente. Nesta obra, os pais também acreditam que só as florestas importam para o meio ambiente, um conceito que pode ser relacionado ao ensino de Ciências e Geografia por meio de uma ação interdisciplinar mediada pelo texto literário. Ao falar da ONU e ecologistas é possível agregar esses conceitos ao vocabulário das crianças e trabalhar com os significados dessas palavras, relacionando assim o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Ciências dentro de uma mesma obra literária; evidencia-se o potencial da correlação entre literatura e ensino de Ciências com enfoque CTS.

A obra apresentada na figura 3 refere-se à questão da higiene bucal e pessoal, um tema muito importante para a Educação Infantil, já que nesta etapa da Educação Básica as ações de cuidado e aprendizagem não se dissociam; deste modo, trabalhar essa obra literária relacionaria as habilidades de autocuidado que as crianças devem adquirir neste período. No Ensino Fundamental, é possível aprimorar os mesmos conceitos da Educação Infantil, dando enfoque à maneira correta de se fazer a escovação e trabalhar hábitos que devemos desenvolver para evitar problemas de saúde.

As escolhas consideraram a orientação recebida sobre obra literária e temática correlacionada aos conteúdos estruturantes do ensino de Ciências, bem como adequação à faixa etária da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, qualidade textual e gráfica.

No que tange à segunda etapa da prática de ensino, a que nos ateremos de modo pormenorizado na próxima seção, esta contemplava a escolha de uma obra a partir do banco de dados de obras literárias voltadas ao ensino de Ciên-

cias, o qual configurou-se mediado pela etapa um da pesquisa-ação colaborativa envolvendo o coletivo da turma, a qual totalizou a catalogação de 57 (cinquenta e sete) obras literárias voltadas ao ensino de Ciências, que compôs o universo para livre escolha dos acadêmicos.

Prática de Ensino – Etapa 2

A segunda etapa didático-metodológica da prática de ensino consistiu na seleção de um dos livros do banco de obras literárias para elaboração de sequências didáticas significativas e com articulação educativa interdisciplinar, em acordo com os preceitos de Fazenda (1994) já debatidos, e que se pauta na construção dialógica de conhecimentos em globalidade.

A concepção de sequência didática engloba o conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para um fim educacional e seus objetivos, onde seu princípio e seu fim são conhecidos pelos envolvidos num contínuo de interligação e alcance de aprendizagem (ZABALA, 1998).

O planejamento por sequência didática consiste em sistematizar o trabalho docente na intenção de ajudar a criança a desenvolver-se de forma integral. Numa visão de crescimento pedagógico, a orientação por sequência didática nos planejamentos de aulas dos professores da Educação Infantil, segundo Faria e Salles (2012), torna-se um ganho, porque tem a premissa de compor um contexto educativo intencional, que congrega sentido e significado em seu âmbito articulatório e ativo, de modo a garantir uma efetiva participação das crianças-alunos durante as aulas; e com isto apreendem conhecimentos potenciais e diversos.

A sequência didática é uma forma de organizar o planejamento da rotina educativa das crianças, importante de se efetivar em qualquer nível ou etapa

de ensino, a qual organiza a formação integral e interdisciplinar, a partir de conhecimentos que se ampliam sistematicamente, por atividades significativas encadeadas, que pouco a pouco vão tornando-se grandes fontes de percepções múltiplas e aprendizagens.

Em conformidade com as orientações recebidas, cada acadêmico faria: a escolha da obra literária; opção de nível de ensino (Educação Infantil ou Ensino Fundamental), turma e faixa etária de direcionamento; identificação do conteúdo estruturante do ensino de Ciências abordado; estruturação da sequência com no mínimo 8 (oito) atividade didático-pedagógicas; estabelecimento de tema/conteúdo básico que dará título à sequência; articulação conteúdo/conhecimento e objetivo de aprendizagem para cada proposição didático-pedagógica; priorizar por atividades em que seu aluno seja protagonista do aprender; e garantir ao final da sequência didática uma atividade de avaliação significativa, em que se resgate o conteúdo/conhecimento abordado para consolidar (o saber), e responder à questão: O que seu aluno aprendeu?

A sequência didática, portanto, teria uma das obras literárias como norteadora do planejamento e o vínculo com um conteúdo estruturante do ensino de Ciências. A obra escolhida foi “Como eu cheguei aqui?”, do autor Philip Bunting. A sequência didática seria destinada para o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e seguiria as orientações feitas pela estagiária de docência do mestrado e professora/formadora/pesquisadora da disciplina.

A construção da sequência didática foi um momento de reflexão intensa, pois pensava em práticas docentes que agregassem significado à obra de literatura infantil que eu havia escolhido. O livro não era o ponto principal, mas um mote inicial para a sequência de ações didáticas que seriam realizadas para o cumprimento de um objetivo educacional, e o conteúdo meu fio condutor e de encadeamento das atividades. Deste modo, era preciso que eu atendessem às de-

mandas atuais do ensino de Ciências na contemporaneidade. Fazenda (1994, p. 34) acredita que “a revisão contemporânea do conceito de ciência orienta-nos para a exigência de uma nova consciência, que não se apoia apenas na objetividade, mas que assume a subjetividade em todas as suas contradições”.

Assim, identifiquei como conteúdo estruturante Ser humano e saúde = Vida e Evolução; e meu conteúdo básico/temático: Evolução do Universo e do Homem. O primeiro procedimento didático pensado por mim foi a organização do ambiente da sala com objetos e detalhes que revelassem a temática da história e pudessem resgatar conhecimentos prévios das crianças-alunos.

Com isso, meu objetivo está ligado ao princípio de que a organização da sala pode ser compreendida como parte intrínseca do desenvolvimento da criança, ou seja, é necessária a participação da criança como sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-a em interação com os objetos e mediada pelo outro, potencializando assim o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Como expressam Ujiie, Mitura e Blaszkowski (2022), o espaço pode ser um potencializador de aprendizagem e uma ambientação corrobora para o aluno construir experiências e aprendizagens significativas.

Outra ação metodológica planejada incluía a apresentação do tema da aula, pois como aponta o conceito de sequência didática defendido por Zabala (1998), o encadeamento e a retomada do conteúdo são importantes fios condutores na elaboração de aprendizagem. Além disso, a consideração dos conhecimentos prévios do aluno por meio de um diálogo intencional e guiado pelo professor promove uma troca de conhecimentos entre professor e aluno, estrutura a dialogicidade. Nesse sentido, Freire (1987, p. 68) afirma que “[...] o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

Para o planejamento, também contei com a inserção de recursos tecnológicos, como a utilização de vídeos do YouTube, como uma estratégia para chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo ensinado; além de considerar que, atualmente, as crianças desde cedo estão conectadas a esse tipo de mídia, então é importante usá-las a favor do processo educacional. De acordo com Morán (1995, p. 27-28):

O vídeo está umbilicalmente ligado [...] a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que precisamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Deste modo, busquei ao longo da minha sequência didática correlacionar os vídeos em formato de animação disponibilizados pelo canal da USP no YouTube, numa série intitulada *Evolução Para Todes*, que conta com dois episódios: “De onde viemos?” e “Nossa Origem”, que tratam justamente da questão abordada no livro, de que formas evoluímos até chegarmos onde estamos hoje, nossos ancestrais e a teoria da evolução das espécies.

Abordei os conteúdos ao longo da aula utilizando experimentos, para que haja a construção de saberes por meio dos alunos, e questionamentos, para que levantem hipóteses e as testem. Esta opção teria por objetivo propiciar construção do conhecimento, possibilitando que os alunos se tornem sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, sendo estimulados a explorar, e com isso participem de um processo investigativo dos conteúdos científicos propostos, perspectiva que é cara a Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) ao discutir abordagens metodológicas para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização da atividade avaliativa referente ao 8º passo didático-metodológico da minha sequência didática, busquei que os alunos estivessem

em exercício para que os mesmos tivessem papel central no processo de ensino-aprendizagem. Seguimos por uma concepção dialética, onde a avaliação está voltada para o processo de criação. Assim, a elaboração de uma linha do tempo coletiva mediada por mim, enquanto professora, coloca-me num papel secundário, dando o protagonismo das ações aos alunos em atividade de cooperação mútua.

Como pontua Darsie (1996), o processo de aprendizagem dá-se em processo permanente de avaliação; por isso, busquei refletir ao longo de todo o processo da sequência didática, por meio de objetivos que incluíam a compreensão, verbalização dos conhecimentos adquiridos e identificação de conceitos por parte dos alunos. Ao longo dessa ação, primei por um modelo de avaliação onde as decisões não fossem monopolizadas por mim, mas discutidas num coletivo de ideias para que pudessem desenvolver um exercício crítico que é processo essencial dentro da concepção dialética.

Mediante o exposto no quadro 1 a seguir apresento a sequência didática planejada em articulação entre a literatura infantil e o ensino de Ciências, elaborada como elemento ilustrativo da discussão explicitada até aqui.

Quadro 1 - Organização da sequência didática.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS E INTERDISCIPLINARES	
1	Organização e ambientação da sala de aula
-Carteiras organizadas em semicírculo voltadas à lousa. Na lousa o registro da questão geradora: “Universo e o Homem, como chegamos até aqui?” e logo abaixo o registro de BANG em caixa alta. No centro da sala um tapete de TNT preto, com diferentes estrelas e corpos celestes de cores variadas colados. -Objetivo: Trazer os alunos para dentro da temática da aula, despertar a curiosidade por meio de uma organização diferente dos elementos da sala de aula.	

2	Apresentação do tema da aula e questionamentos iniciais
-Discussão em sala de aula motivada por perguntas-chave como: “Vocês sabem como surgiu o homem? E o universo?”, “Será que sempre fomos assim ou evoluímos ao longo do tempo?” -Objetivo: Checar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema proposto para a aula.	
3	Exposição do episódio 1 da série “Evolução para Todes” no Youtube
-Apreciar e debater o episódio. Objetivo: Introduzir o conteúdo por meio da animação, despertar atenção para a contação de história.	
4	Contação de história “Como eu cheguei aqui” de Philip Bunting
-Discussão coletiva e interpretação do texto. -Temática: Teoria da evolução das espécies, Big Bang. -Objetivo: Compreender a história apresentada e a sequência de informações que ela traz.	
5	Exposição do episódio 2 da série “Evolução para Todes” no Youtube
-Apreciar e debater o episódio. -Objetivo: Fixar o conteúdo e agregar dados às informações trazidas pelo livro, apresentando agora nomes, datas, locais e uma breve linha do tempo.	
6	Experiência: Big Bang
-Materiais: uma bexiga de festa de tamanho grande, bombinha de bicicleta ou de colchão inflável, bolinhas de papel de tamanhos diversos. -Procedimento: Colocar as bolinhas dentro da bexiga e começar a enchê-la, até que estoure e espalhe as bolinhas pela sala. -Objetivo: Compreender como ocorreu o Big Bang.	

7	Atividade: Representação do Big Bang
-Materiais: folha sulfite preta, grãos de feijão pintados de diversas cores e cola. - Os alunos devem representar numa metade da folha como o universo era antes da explosão do Big Bang; e na outra metade da folha representar a separação de moléculas ocasionada pelo Big Bang. -Objetivo: Compreender o efeito da separação de moléculas apresentada nos materiais de estudo anteriores.	
8	Construção de linha do tempo coletiva
- De maneira coletiva, os alunos devem recortar as figuras disponibilizadas dos diferentes hominídeos e fazer a organização de uma linha do tempo com imagens, com o auxílio da professora. -Objetivo: Compreender e identificar as diferenças acerca dos hominídeos e entender como se estrutura o tempo, vida e evolução.	

A prática de ensino de Ciências em suas duas etapas foi de extrema importância na minha formação acadêmica e de pesquisadora iniciante, pois Freire (1996) dimensiona que ensinar inexiste sem aprender. Na ação formativa e educativa proposta captei o real significado do que é aprender para o ensinar, neste caminho de tornar-se e ser professor de Ciências da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Tendo em vista os aspectos considerados para a elaboração da prática de ensino de Metodologia do Ensino de Ciências, foi possível considerar que as aprendizagens constituídas por mim, enquanto acadêmica do curso e participante da prática, levaram-me a entender que o ensino de Ciências é um processo, que não deve ser simplesmente repassado para frente como se estivesse

parado no tempo. A ciência deve ser ensinada como saber histórico e provisório, que deve ser construído não só por mim enquanto educadora, mas também pelos alunos (POZO; CRESPO, 2009).

A produção da sequência didática interdisciplinar fez-me compreender melhor que o ensino não está guardado dentro de caixas de suas próprias disciplinas, mas que ele deve ser transitório e articular-se a diferentes saberes de diversas áreas; e cabe a nós enquanto educadores promover um gatilho para que os alunos busquem isso. Devemos propor em nossas aulas, conforme os autores citados, momentos de busca ativa do conhecimento por parte do aluno, para que ele compreenda o que queremos ensinar, e não que receba o conhecimento pronto, sem chance de questionamentos.

É essencial que o processo de formação de professores fomente nos acadêmicos de Pedagogia que o ensino-aprendizagem faz parte da nossa cultura e deve estar alinhado à evolução da sociedade, às inovações tecnológicas e, principalmente, alinhado ao que o meu aluno quer aprender, buscando meios de tornar o conhecimento científico e a literatura infantil democráticos a todos, desmistificando o uso da ciência para os grandes cientistas; afinal, a ciência é do povo e está presente no nosso dia a dia em tudo o que fazemos.

Para mim, tornar-me professora depende em partes da humildade intelectual, de reconhecer no outro o que ele também sabe e valorizar isso durante o processo de ensino-aprendizagem; estabelecer uma relação linear entre o que eu sei e o que o outro sabe, e potencializar isso. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, e essas condições vão implicar educandos e educadores criadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. E são esses os atributos que cultivei ao longo do ano letivo e da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente, e que achei pertinentes para expor neste capítulo: perceber-me enquanto agente construtora

da cidadania e do que eu quero para o futuro, quais inovações e reflexões realizei numa tentativa de tornar-me melhor e, com isso, produzir o conhecimento para o próximo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BUNTING, Philip. **Como eu cheguei aqui?**. Ilustração Philip Bunting. São Paulo: Brinque-book, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rd_tph-fK1mYH-lkO9nsn2anWZZpaQZQ/view?usp=sharing>.__ Acesso em: 08 de abril de 2021.

CACHAPUZ, António. Do ensino das ciências: seis ideias que aprendi. In: CARVALHO, Maria Pessoa; CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel. (Orgs.). **O ensino das ciências como compromisso científico e social**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 11-32.

CANAL USP. **De onde viemos? | Série Evolução para Todes - Ep. 01** YouTube, 2 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d_4hLp-zRh1A>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CANAL USP. **Nossa origem | Série Evolução para Todes - Ep. 02** YouTube, 2 mar. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/rc2vA5UkMFY>>. Acesso em: 3 nov. 2021.

CHICOSKI, Regina. **História da Literatura Infantil**. In: CHICOSKI, Regina (Org.). **Literatura Infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010, p. 7-19.

COUTO, João Luiz do. **O elefante que não sabia escovar os dentes**. Ilustração João Luiz do Couto. São Paulo: Giostri, 2000.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa** [on-line], 1996, n. 99, p. 47-59.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2. ed. [versão rev. ampl.] São Paulo: Ática, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Démetrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

MORÁN, José. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, Ruth. **Quem vai salvar a vida?**. Ilustração Alcy. São Paulo: Salamandra, 2015.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

_____. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS.** 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

UJIIE, Nájela Tavares; MITURA, Marlei; BLASZKO, Caroline Elizabel. A aventura da intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: imersão e emersão de uma rede pública municipal de educação infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho [Orgs.]. **Tributo à(s) Infância(s) e EducAção.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 183-207.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 9

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: MINHA ESCOLA MAIS VIVA, TRANSFORMANDO O ESPAÇO ESCOLAR

Glaucia Nogara

Iliane Stein

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-9

Introdução

Partindo do desejo de transformar espaços em ambientes mais educativos, atrativos, com múltiplas possibilidades de ensinar e aprender evidencia-se a necessidade de inovar as práticas pedagógicas atuais com vista à religação dos saberes. Nessa direção, idealizamos o PCE (Projeto Criativo Ecoformador) com o propósito de propor práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a política do bem viver. Assim, espera-se que cada estudante, independente do meio ao qual pertença, de suas experiências de vida possa

interagir e religar saberes partindo de sua realidade para o todo como forma de compreender o mundo a sua volta. Tal proposta exige a reforma do pensamento a partir do pensamento complexo proposto por Morin (2005).

Difícilmente, “[...] haverá transformação sem a reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (MORIN, 2000, p.10). Portanto a religação dos saberes não está limitada à junção dos conhecimentos entre campos de experiências ou as disciplinas, pois o modo de pensar organizador (pensamento complexo) que provê uma espécie de unidade do conhecimento é almejado com uma visão transdisciplinar, pois abrange o que está entre, além e através delas (NICOLESCU, 2018).

Desse modo, o PCE aplicado na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória-PR, contribui para que as estratégias adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem permaneçam integradas, articuladas promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia e o protagonismo e a criatividade no processo de construção do conhecimento.

Durante o ano letivo de 2022, desenvolvemos na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória - PR o PCE “Minha Escola Mais Viva” agregando os conhecimentos adquiridos durante o PPGEB/ UNIARP, o curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, que também vem sendo realizado com várias outras Escolas e Cemeis do Município de União da Vitória, e o curso de Extensão “Escolas 2030” que é um programa global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), ofertado pela FEUSP, o presente trabalho foi apresen-

tado no ¹II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade- INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP.

Todas as ações e projetos constam no PPP Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Didio Augusto, portanto, buscamos articular conteúdos embasados no PPP e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que percebemos a necessidade de promover a conscientização com os estudantes sobre a importância de cuidar do planeta através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Priorizamos os ODS (1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 15 e 17) por estarem vinculados aos conteúdos curriculares e as atividades propostas do PCE. Como parte do todo, está contemplado nestas ações o cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, como uma das melhores formas de desenvolver com o estudante e a comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente conscientes e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. O PCE Minha Escola Mais Viva contempla vários ODS.

Propostas como estas se apresenta como uma das possibilidades de compreendermos juntos com os estudantes, que estamos inseridos no meio ambiente e que somos sim uma parte dele, e que cada um deve desempenhar o seu papel neste contexto de preservação, de sentir-se pertencente ao ambiente escolar. Nesse sentido “[...] construir novas estruturas, revitalizar os ambientes escolares, trazer vida, alegria para dentro de nossas escolas [...]” nos remete a perceber o que é complexo com objetivo de “[...] cultivar novos valores e colaborar para a formação de crianças, jovens e adultos mais felizes e saudáveis, mais criativos e plenos em sua humanidade” (MORAES, 2004, p.279).

¹ Resumo expandido, Anais publicado no II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade- INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP.

Metodologia

O estudo é de abordagem qualitativa, pois de acordo com Bauer e Gaskell (2002) tal abordagem visa compreender detalhadamente crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em específicos contextos sociais. As dinâmicas de desenvolvimento e a forma como as configuram as relações dentro do fenômeno são mais perceptíveis na análise de dados qualitativos. O ponto aqui é que a própria natureza da investigação qualitativa torna possível entrar em campo rapidamente para estudar os fenômenos emergentes e avaliar rapidamente situações em desenvolvimento em um mundo de rápidas mudanças (PATTON, 2002, p. 194). A abordagem qualitativa norteará o processo de análise das práticas atuais e suas necessidades, bem como a eficácia do programa formativo sobre a transformação delas.

A realização do estudo se caracterizou por uma pesquisa-ação por estar vinculado à prática e à ação, portanto a pesquisa-ação exige muito mais que um levantamento de dados, pois se constitui na “[...] relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo” (BALDISSERA, 2001, p.6).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Didio Augusto situada no bairro Limeira na área urbana do Município de União da Vitória-PR, que conta com 26 colaboradores: diretora, supervisora pedagógica, professores, funcionários e estagiários, atendendo 203 estudantes distribuídos entre a Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

Delineamento Projeto Criativo Ecoformador

O PCE foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e por Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barri-ga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa.

A metodologia do PCE caracteriza-se como uma proposta de ação e implementação de projetos para as escolas na direção da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, e permite desenvolver estratégias considerando a realidade e os interesses dos estudantes, dos seus entornos, conectando os conhecimentos a partir da vida e para a vida, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2015, p. 214). Com a finalidade de que os professores se apropriem da prática como estratégia pedagógica para o ensino dos estudantes.

Quadro 1- Proposta metodológica desenvolvido em várias etapas no âmbito do PCE

Organizadores Conceituais	Descrição das ações no âmbito dos organizadores conceituais
Epítome	Para dar início ao PCE, realizamos uma contação de história, teatro de fantoche como o Didio Rex e a Augusta, contando a história do Livro do Planeta Terra do autor Tedd Park, conscientizando sobre a importância de cuidar do nosso planeta, interagindo com os estudantes.
Legitimação teórica e pragmática	Em relação à Legitimação Pragmática foram realizadas: Palestras e oficinas; criação do cofrinho; do mascote; da horta e do jardim sensorial; desenhos sobre o que gostariam que tivessem na transformação dos espaços da escola; Receitas reaproveitamento de alimentos; Monitoria de estudantes maiores; Transformação do refeitório; sala de matemática; Promovendo a relação entre a teoria e a prática, em trabalho coletivo e colaborativo com toda a equipe e comunidade escolar, idealizando transformar o espaço escolar em ambientes de aprendizagem além de desenvolver a conscientização ambiental.
Perguntas geradoras	Quais espaços serão transformados no ambiente escolar? Estes espaços contemplaram todos os estudantes? Quais materiais serão utilizados para transformar esses espaços? De que forma posso ajudar a cuidar desse espaço? Quais serão os nomes desses espaços?
Metas	Arrecadação de materiais reciclável trazidos pelos estudantes, em parceria com a comunidade escolar; Criação de espaços e ambientes dentro de uma proposta criativa, sustentável e lúdica, onde a criança possa sentir-se segura ao explorar os ambientes e da mesma forma, possa aprender com significado. Conscientização por parte dos estudantes em aproveitar os alimentos de forma integral, colaborando não apenas na questão socioeconômica, mas também no aumento da qualidade nutricional do alimento ingerido.

Eixos norteadores – objetivo geral	Transformar a partir de ações sustentáveis o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem.
Eixos norteadores – Conteúdos ou campos de experiência	São os objetivos articulados com as metas. São formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos e têm a tarefa de ajudar na sensibilização de tomada de consciência do papel de cada um, em sua individualidade e na sua coletividade.
Itinerários	Conteúdos curriculares vinculados ao cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, uma das melhores formas de desenvolver no estudante e na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.
Coordenadas temporais	Este projeto teve início em março de 2022 com término mês de dezembro
Avaliação emergente	Está vinculado ao curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, e pretende-se estender durante o ano letivo. Durante todo o processo de construção e execução do PCE, foram avaliados o desenvolvimento dos estudantes, das interações com o meio, das aprendizagens construídas de acordo com os campos de experiências da educação Infantil e os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental I.
Polinização	A polinização se deu com fechamento do Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, no II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade- INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP. E também enviaremos convites para as Escolas e Cemeis do Município de União da Vitória- PR, virem conhecer os projetos desenvolvidos na escola.

Fonte: Torre e Zwierewicz (2009, p.156-157).

Este PCE tem por objetivo transformar o espaço escolar em ambientes de aprendizagem além de desenvolver a importância da preservação da Natureza, Dessa forma, em trabalho coletivo com gestores, professores, estudantes, funcionárias, secretária e estagiários repensarem nas atitudes ambientais a partir de práticas pedagógicas relacionadas à problemática local como a falta de cuidado com o meio ambiente. Planeja-se então, conteúdos embasados no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que, percebemos a necessidade de incentivar os alunos a se conscientizar através do reduzir, reutilizar e reciclar, bem como do cultivo do jardim e da horta da escola, uma das melhores formas de desenvolver no estudante individualmente e também de forma coletiva na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.

Resultados e Discussão

A partir das sugestões dos estudantes projetarem a transformação dos ambientes escolares, relacionando com os conteúdos de todas as disciplinas. Podemos observar que a criatividade é idealizada como um movimento dialógico, aguçando nossa visão para direções opostas, entretanto, todas canalizadas para a percepção de valores humanos. A reflexão feita pelos estudantes, demonstram a necessidade de se reconhecer o ambiente como parte constituinte, num processo de mobilização social, como ação cidadã, responsável, crítica e participativa, o comprometimento, com projetos que deem significado à realidade do estudante, que vão ao encontro dos princípios da transdisciplinaridade e ecoformação, proposta por Torre e Zwierewicz (2009).

Figura1- Espaço escolar



Fonte: Nogara (2022)

Precisamos ensinar a respeitar verdadeiramente a natureza e ter prazer em frequentar um ambiente agradável, aconchegante e cercado pela beleza e organização. Nossos estudantes devem aprender que estamos inseridos no meio ambiente e compreender que não estamos separados dele, mas que somos sim uma parte do mesmo, e que cada um deve desempenhar o seu papel neste contexto de preservação, ou seja, deve sentir pertencente ao ambiente escolar. Nesse sentido o que Moraes nos traz é importante:

[...] construir novas estruturas, revitalizar, os ambientes escolares, trazer vida, alegria para dentro de nossas escolas, cultivar novos valores e colaborar para a formação de crianças, jovens e adultos mais felizes e saudáveis, mais criativos e plenos em sua humanidade. (MORAES, 2004,p.279)

De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa, os autores

descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, “que são a incerteza, a auto-eco-organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros” (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 156). Agregados a esses princípios, estão os conceitos didáticos e as matrizes do paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004), além da ecologia dos saberes (MORAES, 2008).

Para abordar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) este projeto apresenta várias parcerias, uma delas com a Associação dos Recicladores e Coletores de Recicláveis do Vale do Iguaçu (ARCREVI), iniciando com uma palestra, sendo abordados diversos temas, contemplando alguns ODS.

Figura 2- ODS



Fonte: agrotools.com.br

O reconhecimento internacional da importância do desenvolvimento sustentável para o crescimento e desenvolvimento das nações concretizou-se recentemente na instituição da Agenda 2030. A iniciativa busca avançar nas

três dimensões do desenvolvimento sustentável – social econômica e ambiental – propondo modelos de desenvolvimento nos quais “ninguém fique para trás” (ONU, 2015). A Agenda, formulada a partir da experiência com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), vigentes entre 2000 e 2015, avança em diversos sentidos, inclusive na quantidade de objetivos propostos e na diversidade de áreas temáticas de que trata. Os objetivos e metas são mais ambiciosos e arrojados que os anteriores, além de serem integrados entre si, devendo ser alcançados até o ano de 2030. (ONU, 2018; ONU, 2015).

O PCE Minha Escola Mais Viva contempla vários ODS 1, 2, 3,4,10,11,12, 13, 15 e 17 que estão vinculados aos conteúdos curriculares.

Figura 3 - Lixo é dinheiro



Fonte: Nogara (2022)

De acordo com a palestra assistida por todos os alunos da escola, perceberam a importância do descarte correto dos resíduos sólidos, portanto, como forma de conscientização teve início a coleta dos recicláveis havendo parceria das famílias, cada estudante faz a separação em sua casa e estes são levados até a escola a cada quinzena são retirados da escola pela empresa de Reciclagem. Desta forma, os estudantes compreenderam que cuidar do meio

ambiente está relacionado a não jogar lixo em local indevido, também procurou abordar a alimentação saudável, reaproveitamento de alimentos, dessa maneira percebiam que tudo está relacionado, interligado um dependendo do outro. Nesse sentido, Torre (2009, p. 24) entende “a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, à sociedade e a natureza”. A ecoformação e transdisciplinaridade estão articuladas visando à religação dos saberes.

Figura 4- Reaproveitamento de alimentos



Fonte: Arquivos da pesquisadora

Os conteúdos curriculares foram abordados em todas as disciplinas. A transdisciplinaridade torna-se fundamental para que a educação possa ser vista com outros conceitos e novas ideias, pois essa prática é uma oportunidade para melhorar o processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas, mais atraentes e eficientes, a proposta formativa, contempla a Transdisciplinaridade, pois engloba todas as disciplinas do contexto escolar, através da articulação entre os diversos aspectos de compreensão do mundo. Em uma perspectiva dialógica irá conduzir essa relação, pois a realidade complexa, dinâmica e relacional exige uma prática educacional que trabalhe o conhecimento diante da percepção da realidade, pois a abordagem transdisciplinar reconhece o que “está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2018, p. 2).

Figura 5 – Jardim Sensorial



Fonte: Junges (2022)

As atitudes transdisciplinares vão promover o envolvimento entre as pessoas com o meio externo, na busca de melhorias, que pode ser concretizada através de ações sociais, que ajudam a minimizar os efeitos prejudiciais futuros para a humanidade, destacamos também ações que visem a ecoformação, partindo da realidade mais próxima, transformando a comunidade escolar.

Considerações Finais

A iniciativa do PCE Minha Escola Mais Viva, veio para transformar o ambiente escolar a partir de ações sustentáveis, enfatizando a participação e autonomia dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem, a partir da realidade mais próxima e transformação do entorno, (re) construindo atitudes, valores e competências os quais entram em consonância com uma formação integral dos sujeitos. Permitindo

aos estudantes sua participação ativa nas atividades oportunizando a construção de um aprendizado integral, estimulando-os a ir além, a querer saber sempre mais.

Observa-se que a proposta se adequa às demandas locais, portanto, cabe a equipe de profissionais que nelas atuam planejar o ensino e organizar os ambientes fazendo com que os estudantes possam expressar suas potencialidades e serem acolhidos em suas especificidades. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento para que os estudantes consigam avançar em direção ao conhecimento, apresentando e desenvolvendo potenciais criativos, conscientes, éticos e, responsável pela própria mudança.

Referências

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.** *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BAUER, Martim. W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-sistêmico: educação aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida.; TORRE, Saturnino de la **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencarnar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

NOGARA, Glaucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do ensino fundamental I**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador, 2021.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/> Acesso em 21 out. 2022.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://www.unodc.org/>. Acesso em: 21.out. 2022.

PATTON, Michel Quim. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 2002. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

STEIN, Iliane. **Proposta de um cenário ecoformador para a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador, 2021.

TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Projetos Criativos e Ecoformadores**. In: ZWIEREWICZ, Marlene.; TORRE, Saturnino de la. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

ZWIEREWICZ, Marlene. *et al.* Uma educação comprometida com a vida: implicações e resultados dos projetos criativos ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique. (Org.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a educação**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, p. 209-230.

CAPÍTULO 10

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A AÇÃO EDUCATIVA NAS PRÁTICAS INTENCIONAIS

Tamires de Souza Molin

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-A

Introdução

A educação infantil é uma fase fundamental no processo de aquisição de conhecimentos, em que são desenvolvidas as potencialidades intelectuais, sociais, emocionais e psicológicas da criança. Entendemos o ser humano como um ser histórico, que se desenvolve ao estabelecer relações sociais com o meio em que está inserido. A educação é, pois, um processo imprescindível que garante a humanização do indivíduo, permitindo-lhe se desenvolver de forma integral. O processo de escolarização é um fenômeno social, permeado por contradições próprias do contexto histórico de uma sociedade.

No âmbito deste texto, discutiremos as possibilidades que o ensino de ciências proporciona à Educação Infantil. Trata-se de uma área que desperta a curiosidade na criança pequena, permitindo-lhe compreender o mundo que a rodeia. As práticas pedagógicas para crianças pequenas devem considerar a criança como um ser social que é influenciada pelo meio em que vive, e que está iniciando uma jornada em que tudo é encantador, na qual sua curiosidade desperta a vontade de aprender e conhecer o mundo que a cerca e, por essa razão, devem ser estimuladas na escola.

O papel da escola é o de garantir que as crianças pequenas, desde a mais tenra idade, adquiram conhecimentos científicos produzidos historicamente pela sociedade, os quais são transmitidos por intermédio de ações educativas intencionais. A educação tem a função de transformar o saber espontâneo ou de senso comum, em saber científico. Neste sentido, Arce *et al.* (2020) enfatizam que o ensino de ciências contribui para a mudança da mentalidade mágica para a mentalidade científica.

Para consolidar esta compreensão, apresentaremos um relato de experiência, articulado a uma discussão teórica alicerçada em uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos”. As principais fontes deste trabalho foram documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteiam a Educação Infantil, e artigos que estão pautados na ação educativa e no trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, considerando os campos de experiência, e na prática do ensino de ciência para esta etapa da Educação Básica. Dentre o quadro teórico que fundamenta o estudo, destacamos: Arce *et al* (2020), Vigotski (1987, 1998, 2000), Brasil (2018), os quais serão referências para responder ao seguinte questionamento: é possível trabalhar os campos de experiência apre-

sentados na BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil, com base no ensino de ciências e na perspectiva de uma educação científica?

Para tanto, este estudo está estruturado em três momentos que se articulam. O primeiro consiste em discutir conceitualmente a temática do ensino de ciências, bem como sua relação com a etapa da Educação Infantil. O segundo momento apresenta considerações sobre a importância da educação científica para a Educação Infantil. Por fim, no terceiro momento, detalhamos as fases do projeto educativo desenvolvido com base no poema “Leilão de Jardim”, evidenciando que a educação científica pode desenvolver habilidades de pensamento nas crianças, por meio do ensino de ciências, em conjunto com a interdisciplinaridade com as demais áreas de conhecimento afetas aos campos de experiência. Analisamos as diretrizes constantes na Base Nacional Comum Curricular, destacando os campos de experiência definidos para esta etapa do ensino, em diálogo com as possibilidades interdisciplinares que engendram o ensino de ciência na Educação Infantil.

Assim, a pesquisa está alicerçada em dados fornecidos por documentos, artigos científicos e pesquisas acadêmicas que analisam o ensino de ciências na Educação Infantil, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que apresenta os campos de experiência para analisar sua interdisciplinaridade, por meio da ação educativa efetivada no projeto pedagógico com o poema “Leilão de Jardim”. O projeto foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil situado na zona urbana, em uma sala de maternal com quinze crianças de três anos de idade. Diante do exposto, na seção a seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasaram o estudo, bem como o percurso metodológico trilhado para a construção de conhecimentos, mediante pesquisas, produções de materiais, cartazes, dramatizações musicais, contação de histórias e, enfim, de uma aprendizagem significativa.

Desenvolvimento

Ensino de Ciência na Educação Infantil

A sociedade contemporânea é organizada com base no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A ciência influencia toda a organização do nosso modo de vida. Ao tratarmos sobre o ensino de ciências na Educação Infantil, nos deparamos com poucas informações disponíveis, por ser um tema recente nas discussões dos estudiosos.

Na Educação Infantil, as crianças têm oportunidade de acesso ao ensino de ciências, ampliando sua compreensão do mundo físico e social. Ao serem orientadas, as crianças pequenas aprendem e descobrem esse mundo. De acordo com Arce *et al.* (2020, p. 32) estamos formando indivíduos cujos pensamentos “[...] imaginativos, criativos e investigativos terão maior grau de disciplina e envolvimento”, para as próximas etapas da vida, causando uma relação dialética entre a criação de novos saberes. Paralelamente, acontecerá um processo de busca da verdade por meio de respostas, além de oportunizar o aprendizado sobre o mundo em suas reais dimensões. O ensino de ciências, segundo Ujiie (2019), instigado pela curiosidade das crianças, tem a função de ajudar a compreender as transformações que ocorrem no mundo, situando a todos como indivíduos integrantes do universo, compreendendo os fenômenos naturais e suas várias utilizações.

O trabalho com ciências naturais, na Educação Infantil, está associado aos eixos estruturantes da prática pedagógica, que “[...] são as interações e brincadeiras assegurando-lhes os direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 38), propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Sob a perspectiva da BNCC, é importante ressaltar que o ensino de ciências é apresentado com

grande relevância na Educação Infantil, tanto para a formação integral da criança, como para a construção dos saberes do mundo em que estão inseridos.

As instituições infantis são privilegiadas enquanto espaços para a elaboração de ideias sobre o mundo, sendo necessário realizar práticas educativas que garantam as interações e as brincadeiras. Destacamos, aqui, o que o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) apresenta como necessário para nortear o ensino:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social' (BRASIL, 2009, p. 21-22).

Como podemos observar na citação acima, a escola deve proporcionar experiências em diversos campos, possibilitando situações de ensino e de aprendizagem. A escola tem que fazer a transposição da visão de senso comum para uma visão crítica, pois, à medida que a criança é exposta a atividades mais complexas, estará no caminho para desenvolver o pensamento científico.

No ensino de ciências naturais para as crianças, existem dois principais meios para efetivar a aprendizagem, quais sejam:

Crianças pequenas têm muitos interesses, sem, contudo ter critérios para realiza-las. Então cabe ao professor trazer para a sala de aula ou levar a turma até os elementos materiais e conceituais que estimulem essa curiosidade natural, assim a própria criança passará a ditar caminhos a serem trilhados, quando um assunto levará a outro, de forma espontânea, ampliando sua visão de mundo (SILVA, 2003, p. 32).

Podemos compreender, com base na autora supracitada, que a Educação Infantil deve estimular a curiosidade natural das crianças para promover e ampliar a visão de mundo que as envolvem. A educação deve ter um ensino

sistemático e intencional, valorizando os espaços e tempos da escola, tornando-se necessário promover a interação entre as crianças e o meio em que estão inseridas, utilizando jogos e brincadeiras como recursos mediadores da aprendizagem.

Neste sentido, sobre a importância da brincadeira no meio social e cultural para o desenvolvimento da criança, Vygotsky (1987, p. 35), afirma que o brincar é uma atividade “[...] humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças”. O autor afirma que o brincar tem que estar no cotidiano da Educação Infantil, pois, nas brincadeiras, a criança interage com o mundo e interpreta a realidade em suas ações. Em concordância, é por intermédio da brincadeira que podemos transmitir, intencionalmente, os saberes científicos, os quais serão assimilados pela criança.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), ressalta que, no contexto da Educação Infantil, a brincadeira, quando mediada corretamente, privilegia as aprendizagens em diversas áreas. Dentre as brincadeiras no universo da infância, as atividades de faz-de-conta também envolvem situações emocionais, experiência de representações que garantem a aquisição de conhecimentos. Neste contexto infantil, é possível desenvolver atividades articuladas com os conteúdos do ensino de ciências naturais, relacionando-as a temas como meio ambiente, animais, saúde, alimentação, entre outros.

No entanto, torna-se necessário relacionar o ensino de ciências aos seis direitos de aprendizagem, conforme a BNCC para a Educação Infantil orienta, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nos direitos de explorar, brincar e experimentar, podemos destacar com certa relevância a importância de trabalhar com ensino de ciências naturais, pois diz

respeito ao ato de explorar os espaços, os elementos da natureza, trabalhando a criatividade, a curiosidade, a preservação do meio ambiente. Todos esses elementos condizem com os conteúdos relacionados à aprendizagem de ciência, cujos conteúdos deveriam ser trabalhados desde os primeiros anos da infância.

Assim, é importante considerar os direitos de aprendizagem de todos, visto que a BNCC (2018) compreende a criança por inteiro, considerando-a como corpo, mente e emoções, com ênfase na importância dos direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento, o que acarreta na necessidade de uma prática educativa intencional.

O documento enfatiza que o educador deve proporcionar uma prática que envolva os direitos de aprendizagem, por meio de experiências que possam mediar um conjunto de práticas e interações, para promover o desenvolvimento pleno da criança. Temos, ainda, de acordo com a BNCC, o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que garante a compreensão dos fenômenos naturais, transformação da natureza, as relações da Humanidade com o meio ambiente, além dos conceitos matemáticos e de raciocínio lógico.

Conforme exposto, o ensino de ciências proporciona uma ação educativa interdisciplinar ao trabalhar com os campos de experiências, pois todos estão interligados, tanto no que se refere aos conteúdos como no cotidiano das crianças, a partir do qual poderão ser realizadas diversas atividades pedagógicas. O documento indica que as crianças devem ser entendidas como sujeitos dialógicos, que se expressam mediante diversas linguagens.

O ensino de ciências abrange muitos conceitos relacionados aos campos de experiências, devido ao planejamento ter a criança como o centro da aprendizagem. Isso, pois, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a criança

aprende por meio das interações e das práticas que vivencia, construindo sua identidade no processo do brincar, na observação, no faz-de-conta, nas experiências, edificando uma visão de mundo sobre a natureza e a sociedade. O ensino de ciências leva ao desenvolvimento do conhecimento, garantindo os direitos de aprendizagem por intermédio das atividades experimentais.

Portanto, os planejamentos que costumam fragmentar a realidade, ensinando conteúdos de forma mais simplificada só por que são destinados às crianças pequenas, devem ter seus conteúdos adaptados, visto que, muitas vezes, ficam restritos ao ambiente da sala de aula. É urgente, pois, explorar os ambientes externos das áreas educativas, fazendo com que os pequenos contemplem a natureza, interagindo, preservando, conhecendo o meio em que vive, familiarizando-se com o mundo natural e investigando os elementos com um olhar mais científico e aprofundado, adquirindo significados sobre a realidade.

A Importância da Educação Científica na Educação Infantil

A educação científica no contexto educacional infantil é um tema de bastante relevância para contribuir significativamente no desenvolvimento intelectual da criança. O ato de aprender cientificamente possibilita à criança pequena o contato com o mundo da ciência e, posteriormente, o conhecimento sobre o lugar no qual está inserida. Mas, para começar a tessitura deste tema, convém explicitar o que é a educação científica para, em seguida, tratarmos sobre a importância desta ser inserida no ambiente escolar, desde a Educação Infantil.

De acordo com Demo (2010) a educação científica se destacou como habilidade do século XX. A nossa sociedade está em constante evolução e mudanças em termos de ciência e tecnologia de informações, aumentando e me-

lhorando as atividades científicas em comparação com as já existentes. Essas atividades devem ser consideradas por trabalharem com conceitos e observações científicas importantes, preparando o sujeito para viver em sociedade, cujo intuito é despertar o olhar científico para romper com o senso comum.

Na Educação Infantil, as crianças estão iniciando sua trajetória escolar, trazendo consigo experiências e vivências, ao passo que, por ser um ser social, a criança apresenta conhecimentos e saberes adquiridos historicamente. Por isso, a educação científica pode desmistificar o senso comum, conduzindo a criança, por meio das experiências adquiridas, a formular novos conhecimentos.

A educação científica para a crianças pequenas consiste na investigação do mundo real em que estão inseridas. Ao ter conhecimento, a criança começa a desenvolver habilidades de raciocínio, pensamento crítico e reflexivo e, por meio de atividades intencionais, expressa-se pelo brincar, explorando os ambientes e conhecendo-se, de acordo com a BNCC (2018), no que diz respeito aos direitos de aprendizagem.

A esse respeito, Arce *et al.* (2020), em seus estudos, corroboram ao afirmar que o conhecimento científico resulta da compreensão da criança em conhecer o mundo, para compreender a ação humana e os conhecimentos dos conceitos e teorias existentes, a partir dos elas aprenderão a pensar e sentir as ações que são essenciais em sua escolarização, com uma consciência crítica, tornando-se capazes de resolver problemas.

Cabe ressaltar um fator importante para o desenvolvimento da educação científica neste contexto, que é a figura do professor. Partindo do princípio que a função do ensino de ciências ajuda na compreensão do mundo real, o professor deve trabalhar com várias linguagens e entender que isso tem uma função

primordial no processo da educação científica, possibilitando a aproximação da criança com a ciência durante a vida escolar. Assim, a criança estará mais preparada para ter um raciocínio lógico sobre as coisas e fatos do cotidiano.

Para Vygotsky (1998, p. 145), há uma relação dialética entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, pois, cabe à escola fazer a reconstrução dos conceitos espontâneos estruturando-os gradualmente, para promover “[...] a ascensão da criança a níveis mais elevados do desenvolvimento”. Trabalhando tais conceitos científicos e interagindo com os conhecimentos, o ensino fará com que a criança desenvolva, nos anos posteriores, um amadurecimento do pensamento científico.

Ainda sobre essa questão, Arce *et al.* (2020) afirmam que, na introdução do conceito científico, devemos evitar a construção de concepções ingênuas e de falsos conceitos. Embora o mundo natural ofereça subsídios suficientes para desenvolver o interesse das crianças, a compreensão científica só poderá ser aprendida mediante o ensino escolar, a partir de processo sistemático que orientará o olhar da criança para desvendar cada fenômeno.

No entanto, Vygotsky (2000) enfatiza que os conceitos científicos só ocorrem com o processo de ensino de um sistema de conhecimento científico, ou seja, o professor precisa conduzir as crianças na direção certa para superar as concepções espontâneas, mediante um ensino intencional e planejado. Dessa forma, o professor ampliará a gama de experiências na criança, abrindo-lhe caminhos para a assimilação de novos conhecimentos.

Acreditamos que a introdução da educação científica na Educação Infantil poderá beneficiar a aprendizagem, tornando-se essencial que os professores revejam seus planejamentos, não enfatizando somente o ensino com base no concreto, mas focando nos processos de observação, experimentação e estimu-

lando os processos investigativos para um nível mais avançado. Como vimos até aqui,

Os processos de atenção, memória, fala, percepção, imaginação e criação, para se desenvolverem, necessitam que o professor trabalhe para além do concreto, do real. Cabe ressaltar, contudo, que não queremos dizer que o palpável, observável e perceptível não deve fazer parte da educação infantil, sim, ele deve e é necessário, pois é o ponto de partida par qualquer trabalho pedagógico. Entretanto o professor deve estimular a criança a enxergar um horizonte mais amplo (ARCE *et al.*, 2020, p. 96).

Com base na interpretação dos autores supracitados, devemos estimular as crianças a enxergar um horizonte mais amplo trabalhado além do concreto, fazendo-se necessário explorar os ambientes além das salas de aulas, explorar ambientes externos das instituições educativas para as crianças contemplarem a natureza e se familiarizarem com o mundo natural a sua volta. É importante ressaltar que, na Educação Infantil, a curiosidade da criança é extrema, pois querem saber o porquê das coisas, descobrir e entender os fenômenos. Isso deve ser entendido como uma ferramenta importante para a ação educativa com o trabalho científico.

Mediante as colocações antecedentes, podemos afirmar que a educação científica tem uma natureza interdisciplinar, que deve ser articulada, na Educação Infantil, aos vários campos de experiência, eixos e linguagens de conhecimentos. A seguir, exibiremos uma ação educativa realizada mediante um projeto, para mostrar, de forma interdisciplinar, como os campos de experiência interagem entre si.

Projeto Educativo – “Pequenos Poetas: Grandes Artistas”

Trabalhar com projetos educativos na Educação Infantil é oportuno quando os conteúdos despertam a vontade de aprender nas crianças. Assim, o projeto tem relação com o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva contextualizada

e planejada, de forma intencional, para que promovam a participação das crianças, principalmente na troca de experiências. Trabalhar com o referido projeto implicou em adotar uma visão de educação interdisciplinar, na qual os conteúdos de diversas áreas de conhecimentos foram trabalhados articuladamente.

As atividades e situações propostas tem, portanto, o objetivo ultimo de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais), eixos básicos de função pedagógica da pré-escola (KRAMER, 2002, p. 21).

A educação, de acordo com Kramer (2002), deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança, por meio dos conhecimentos do mundo físico e social, interligando os conteúdos que se relacionam. Na Educação Infantil, o conhecimento requer, por parte da escola, ações pedagógicas atrativas, e os projetos pedagógicos podem oferecer um trabalho rico e interdisciplinar no ensino das ciências naturais, garantido à criança pequena a aprendizagem significativa para o desenvolvimento de uma educação científica.

A justificativa para a realização do projeto se dá pelo interesse das crianças pelo jardim e pelos animais que habitam no parque da escola. O jardim desperta a atenção por ser um espaço que, além de ser bonito, é permeado por seres vivos e plantas, o que desperta a curiosidade, além de algumas interrogações. As crianças passaram a perguntar que bicho era aquele, por que alguns voavam e outros não, e, assim, surgiram várias perguntas. Sentimos a necessidade de realizar um trabalho que esclarecesse essas dúvidas e contribuísse para a ampliação dos conhecimentos, proporcionando uma educação científica.

O projeto educativo “Pequenos poetas: grandes artistas” utilizou o poema “Leilão de Jardim”, que envolveu uma ação pedagógica interdisciplinar que articulou os cinco campos de experiência. Abordamos atividades que desen-

volveram, no campo de experiência “O Eu, o outro e o nós”, a ampliação das relações interpessoais por meio de atividades de participação e de cooperação com os colegas, em atividades em grupo, vivência de regras e convívio social, mediante a participação em atividades exploratórias, a adoção de hábitos de cuidados com os animais, a comunicação verbal e a expressão de sentimentos.

No campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, trabalhamos com atividades que auxiliaram no desenvolvimento da habilidade motora manual, ao folhear, rasgar, pintar e desenhar; por meio da dança, houve a imitação como forma de expressão, proporcionando atividades com o corpo e seus movimentos; as crianças tiveram a sensação de tocar em alguns insetos, e representá-los com movimentos de locomoção que lhes são característicos, como pular, saltar, rolar, rastejar, nas brincadeiras de imitação.

No campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, trabalhamos expressões livres por meio do desenho, colagem e produções tridimensionais, atividades com músicas e danças relacionadas ao tema proposto. É importante salientar que, à medida em que o projeto acontecia aumentava o interesse e participação das crianças.

No campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, utilizamos o cartaz do poema “Leilão de Jardim”, a partir do qual trabalhamos o interesse, a escuta e a atenção das crianças ao ouvi-lo; para estimular o desenvolvimento da escrita espontânea, trabalhamos o nome dos insetos de jardim; para finalizar as atividades deste campo de experiência, aconteceu uma dramatização envolvendo todas as crianças.

Sobre o campo de experiência “Espaços, tempos, relações e transformações”, foram realizadas atividades na área de ciências naturais, estabelecendo

relações de comparação entre os objetos, observação e comparação dos animais de jardim, classificação dos animais no ecossistema e seu habitat, exploração do meio ambiente; na área de tecnologia, utilizamos as informações pelo uso dos meios digitais, tais como a internet, para pesquisa, uso de vídeos informativos, filmes, músicas e fotos sobre o tema. Na área de matemática, desenvolvemos atividades sobre noções de número e quantidade, classificação e seriação dos objetos e contagem oral. Enfim, abordamos diversos conhecimentos afetos aos campos de experiências, com inúmeras aprendizagens intencionais e significativos, conforme descrito mais detalhadamente no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Projeto Educativo: atividades desenvolvidas

1º dia de aula - Apreciação da Poema “Leilão de Jardim”, da autora Cecília Meireles, e sondagem inicial

- Apreciação musical com a música “Bichos de Jardim”;
- Discussão coletiva e interpretação oral;
- Exploração da Poesia “Leilão de Jardim” e biografia da autora Cecília Meireles;
- Confecção do livreto.

Objetivos:

- Através da música, imitar os gestos e movimentos;
- Desenvolver a linguagem oral e questionamentos através da poesia;
- Ampliação do vocabulário, destacando palavras da poesia que possam ser desconhecidas;
- Decalque das mãos com tinta guache, estimulando a arte;
- Confecção do livreto.

2º dia de aula - Exploração do meio ambiente em busca de animais de jardim

- Chamada interativa com o tema proposto;
- Visita ao jardim e parque da escola;
- Utilização de lupa e celular para fotografar os animais encontrados;
- Coleta de informações em revistas e livros;
- Confeção de outra página do livreto;
- Atividade de recorte e colagem;
- Vídeo do filme “Vida de Inseto”.

Objetivos:

- Construir conhecimentos sobre o universo do jardim e os animais que o compõe, envolvendo a prática de observação;
- Estimular a observação e exploração dos animais encontrados no jardim;
- Registrar com imagens a exploração;
- Conscientização e cuidados com os animais, conceituando os que são perigosos e os nocivos;
- Através da música “Passeio no Jardim”, explicar e imitar como os animais que estão presentes na música se locomovem;
- Vivenciar, explorar e valorizar a escuta de diferentes estilos de música, dança e outras expressões da cultura corporal;
- Promover a coordenação motora ao utilizar a tesoura no recorte;
- Exploração oral das partes do filme que mais chamaram a atenção das crianças;
- Desenvolver atitudes de respeito aos animais.

3º dia de aula – Roda de conversa sobre as sensações, emoções e percepções sobre os animais de jardim encontrados

- Roda da conversa sobre o passeio;
- Confecção da outra página do livreto;
- Exploração da caixa entomológica;
- Relato de sensações ao observar a caixa entomológica (medo, nojo, entre outras sensações relatadas);
- Confecção do painel dos animais de jardim – classificação e nomeação;
- Literatura infantil “O Caracol”, das autoras Mary França e Eliardo França;
- Desenho como forma de registro;

Objetivos:

- Expressar e nomear sensações, sentimentos, desejos e ideias que vivenciam e observam no outro por meio de diferentes linguagens;
- Exploração de materiais diversificados para utilizar na colagem do livreto;
- Proporcionar o contato com os animais de jardim, além de conscientizar sobre a importância de preservar essas espécies;
- Proporcionar às crianças vivências que priorizam o contato com a natureza, o conhecimento de mundo e os diferentes tipos de animais;
- Levar as crianças a investigar, despertar sua curiosidade e torná-las sujeitos protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem;
- Análise e estudo das características e peculiaridades dos bichinhos, cuidados com estes e descoberta de curiosidades;
- Identificar o habitat de cada animal;
- Desenvolver o gosto por vários tipos de textos, pela leitura e pela pesquisa;
- Desenvolver o hábito da leitura e da pesquisa, oralidade e expressão corporal;
- Trabalhar o raciocínio lógico, sequenciar, classificar elementos.

4º dia de aula – Moradias dos animais

- Brincadeira cantada, com contagem oral dos animais de jardim;
- Dobradura;
- Fases da metamorfose da borboleta;
- Literatura infantil “Meu Mundinho” (bichos de jardim), da autora Indrid Biesemeyer Bellinghausen;
- Pintura com tinta;
- Dramatização;
- Pesquisa sobre as moradias dos animais;
- Experiência com receita de bolo formigueiro.

Objetivos:

- Realizar atividades corporais e vencer desafios;
- Dançar, executando movimentos variados;
- Vivenciar jogos de imitação e mímica, demonstrando as formas de locomoção dos animais;
- Representar as fases da metamorfose da borboleta por meio de materiais diversificados (massinha de modelar, desenho, pintura etc.);
- Ampliar e aprofundar os conhecimentos de noções de números, explorando-os em diferentes contextos;
- Criar produtos com massa de modelar ou argila a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes elementos, como forma, volume e textura;
- Explorar e aprofundar suas descobertas em relação aos procedimentos necessários para modelar e suas diferentes possibilidades de manuseio a partir de sua intencionalidade;
- Realização de pesquisas em informativos, levantamento de questionamentos sobre o tema;
- Cuidar e apreciar a sua própria produção e as dos colegas;
- Brincar de imitar personagens da história ouvida, dramatizando e fixando os conhecimentos;
- Realizar receita de bolo, percebendo os conceitos de quantidades e medidas dos ingredientes, bem como o processo de fermentação e crescimento.

5º dia de aula – Exposição dos materiais produzidos

- Dedoche dos bichos de jardim;
- Mímica;
- Canto com a música “Serenata do Grilo”;
- Brincadeira de dentro e fora – “Bichinho Sai da Toca” – adaptação do “Coelhinho Sai da Toca”;
- Exposição.

Objetivos:

- Desenvolver a linguagem musical;
- Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam música;
- Consciência fonológica;
- Formular hipóteses e perguntas sobre fatos da história narrada, personagens e cenários;
- Brincar de imitar personagens das histórias ouvidas;
- Ouvir e participar de narrativas, compreender o significado de novas palavras e ampliar seu vocabulário;
- Proporcionar uma exposição para a instituição sobre a produção das crianças, para mostrar a assimilação com conteúdo.

Fonte: Projeto educativo “Leilão de Jardim”, ano letivo de 2022.

Resultado e Discussão

O relato de experiência exposto refere-se ao projeto educacional para a Educação Infantil, que considerou as crianças como pequenos exploradores do ambiente natural, garantindo uma aprendizagem bastante significativa

na realização das atividades propostas. Garantiu os direitos de aprendizagem, bem como a interdisciplinaridade dos saberes e conhecimentos mediante os campos de experiência propostos pela BNCC. Os conceitos científicos foram apresentados de forma lúdica, via contação de histórias, cantigas, músicas e brincadeiras cantadas que retratavam as relações entre insetos e plantas no jardim. As crianças apresentaram entusiasmo e participação ativa durante as aulas do projeto realizado. A partir da intervenção do docente, percebemos que os métodos lúdicos e experimentais permitiram a assimilação de diversos saberes. Assim, tais possibilidades contribuíram para o ensino de ciências, facilitando a transposição do senso comum para o conhecimento científico.

Podemos observar que o projeto despertou a atenção das crianças, especialmente por ter sido desenvolvido em alguns ambientes externos e áreas específicas da instituição, deste modo, as atividades proporcionaram condições para a produção de conhecimentos de maneira integral e não fragmentada.

Enfim, com a realização do projeto, consideramos que os objetivos foram alcançados, o que possibilitou a aprendizagem por meio de exploração e experiências diferenciadas, e mediante o desenvolvimento de aulas dinâmicas com práticas, jogos e brincadeiras sobre a temática proposta. As atividades planejadas proporcionaram às crianças desenvolver aspectos de cunho social por meio do lúdico, a partir da exposição final dos cartazes, dobraduras, painel e dramatização. Dentre eles, o que mais encantou as crianças e teve maior reação foi a apresentação da caixa entomológica, pois puderam ver de perto alguns insetos, observar suas características e anatomias e, assim, despertar suas curiosidades.

Conclusão

Com base neste estudo, podemos concluir que, ao partir dos projetos educativos, é possível trabalhar todos os campos de experiência com base no ensino de ciências e em uma educação científica, desenvolvendo experiências e descobertas por meio dos elementos naturais proporcionados pelas práticas educativas intencionais.

O ensino de ciências na Educação Infantil deve ser uma aula enriquecedora para desenvolver nas crianças um olhar científico, para que sejam capazes de compreender os conceitos de outros campos de conhecimento. Salientamos que as práticas pedagógicas nesta faixa etária devem propiciar um ambiente investigativo, logo, com o ensino de ciências, as crianças terão uma visão de mundo necessária ao seu desenvolvimento. Por fim, ressaltamos a importância da discussão da temática, com vistas a auxiliar docentes na busca por práticas educacionais que potencializem as experiências na Educação Infantil.

Referências

ARCER, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M., MIGUEL, C. A. **Ensino de ciências na educação infantil**. 2. ed – Campinas: Alínea, 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

DEMO, P. **Educação e Alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132,

SILVA, R. R. O. **O Ensino de Ciências na Educação Infantil**. 2003. Dissertação – (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual Paulista - Unesp, Bauru, 2003.

UJIE, N. T. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Porto Alegre, Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 11

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO DECORRENTE DA PANDEMIA DO COVID-19

Sthefani Dias dos Santos

Larissa Kühl Izidoro Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-B

Introdução

O presente artigo pautou-se em uma pesquisa bibliográfica exploratória, de finalidade básica e natureza qualitativa, que propõe uma discussão a partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky (1991, 1995, 1998), Soares (2004, 2020), Amorim (2020), Thomé (2020), Cagliari (1996, 1998), dentre outros.

A pesquisa tem como objetivo inferir sobre o processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e conhecer inicialmente

os impactos do ensino remoto decorrente da pandemia do COVID-19 no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças em fase de alfabetização.

O processo de aquisição da leitura e da escrita caracteriza uma parte do desenvolvimento sociocultural do homem que, ao longo da história, por necessidade de comunicação e pela interação entre os sujeitos, criaram signos e atribuíram significados culturais a eles, permitindo expor pensamentos, ideias e/ou emoções, transformando uma sociedade predominantemente oral em uma sociedade também escrita. (THOMÉ, 2020; VELOSO; PAIVA, 2021). Ele ocorre de maneira processual, à medida que a criança entra em contato com o mundo da escrita, com a apresentação dos códigos linguísticos e com o estudo sobre o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. (SOARES, 2020).

Entretanto, alguns alunos apresentam dificuldades na compreensão da leitura e na produção da escrita, estabelecido por diversos fatores, inclusive devido à pandemia do COVID-19. São dados levantados pela sétima onda da pesquisa “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias”, realizada pelo Datafolha e encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), por meio de entrevistas, de abordagem telefônica, entre os dias 13 de agosto e 16 de setembro de 2021, com 1.301 responsáveis que responderam por 1.846 crianças e adolescentes, de 6 a 18 anos, da rede pública em todas as regiões do Brasil (CRUZ, 2021).

Neste sentido, é de suma importância que se conheça sobre os determinantes do fracasso na sistematização da leitura e da escrita, possibilitando buscar meios de intervenção educativa adequados para superar as perdas de aprendizagem causadas no período pandêmico.

Este artigo é composto por três seções. A primeira é referente sobre a aquisição da leitura e da escrita e o processo de desenvolvimento da criança. Na

segunda seção é evidenciada a importância do papel do professor na mediação do processo de alfabetização. Por fim, é apresentado sobre o período pandêmico e suas consequências para a alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ensino remoto.

A Aquisição da Leitura e da Escrita e o Processo de Desenvolvimento da Criança

De acordo com Magda Soares (2020, p. 27), Alfabetização é o “[...] processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita”, isto é, dominar o sistema de representação alfabético e as normas ortográficas, com habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita; aquisição de modos de escrever e de modos de ler; e habilidades de escrever ou ler, seguindo as convenções da escrita. Sendo assim, trata-se do domínio do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

O Letramento está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de ler, interpretar e produzir textos, considerando a função social da escrita, com o objetivo de inserir-se nas práticas sociais e pessoais, como a capacidade de ler ou escrever para atingir diversos objetivos; para interagir com os outros; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipologias e gêneros de textos, dentre outros. Está relacionado às práticas e usos sociais da língua escrita. (SOARES, 2020).

A Alfabetização e o Letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, mas indissociáveis; são processos simultâneos e interdependentes. Nas considerações de Soares

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e ha-

bilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Em seu livro “Alfaletrar”, Magda Soares não propõe métodos, mas que o professor tenha uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da Psicogênese da escrita, da Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem (a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual), dos estudos sobre as culturas do escrito. (SOARES, 2020).

Vygotsky (1991) enfatizou a importância da linguagem e do processo sócio-histórico no desenvolvimento do indivíduo, isto é, a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio.

Dos textos de Luria que foram publicados no Brasil, é importante enfatizar “O desenvolvimento da escrita na criança”, significativo para a compreensão sobre a história da escrita na criança. De acordo com Luria (2010), a origem dos processos psíquicos da linguagem escrita inicia-se no estágio de desenvolvimento da pré-história individual da escrita, que corresponde à

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (LURIA, 2010, p. 154)

Nessa obra, foi realizado um trabalho empírico feito com crianças que não sabiam ler e escrever, sobre sua produção, propondo que escrevessem sentenças ditas por ele para que elas pudessem recordar depois, com a concepção de registro da palavra falada na escrita, a fim de compreender a pré-história da escrita.

Com base nas informações obtidas, indica como ocorre o desenvolvimento da escrita, por meio dos seguintes estágios: do rabisco, da escrita não-diferenciada, da escrita pictográfica, até alcançar o domínio exterior da escrita.

O primeiro estágio da pré-escrita é o dos rabiscos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais, com total ausência de compreensão do mecanismo da escrita pela criança; a criança ainda não aprendeu o sentido e a função da escrita. (LURIA, 2010). Os rabiscos auxiliam o avanço da motricidade fina, com movimentos de precisão, da representação do mundo, além do desenvolvimento da criatividade e da expressão pela criança.

A segunda fase é o estágio da escrita não-diferenciada, rabiscos estes que representam o “berço” do que mais tarde se transformará na escrita da criança, de uma atividade motora autocontida, o rabisco com a funcionalidade de auxiliar técnico da memória, a função mnemônica (LURIA, 2010). Esse ato imitativo contribui para a construção da representação, fornecendo concepções de comparação, de semelhanças e diferenças.

A terceira fase é a de diferenciação dos signos primários pelas crianças, pela escrita pictográfica, com desenhos e representações de ideias, isto é, a transformação de signos-estímulos em signos-símbolos. (LURIA, 2010). A escrita pictográfica passa a ser para a criança uma atividade intelectual complexa, um meio de registro, a fim de representar ideias e recordar daquilo que lhe foi dito.

Depois da fase pictográfica, surge o estágio de domínio exterior da escrita. A partir da observação e da necessidade, as crianças decidem dar o primeiro passo em direção à escrita formal, conhecendo letras isoladas, responsáveis por formar as palavras e dar sentido às produções escritas. (LURIA, 2010).

Paulatinamente, as crianças vão conhecendo os sons e compreendendo a escrita como uma forma de comunicação social. Sentindo a necessidade de comunicar-se com os outros, as crianças começam a aprender a escrita simbólica, de conhecimento socialmente compartilhado. (LURIA, 2010).

Todas essas ciências contribuem para a compreensão dos processos de Alfabetização e de Letramento, e, com apoio em seus resultados e reflexões, é que se busca compreender como a criança aprende e, a partir disso, orientar pedagogicamente a aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas e diferentes competências, a partir da simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e produção de textos. (SOARES, 2020).

Desse modo, é importante que o professor conheça as etapas da pré-história da escrita, como a criança aprende, como ela adquire a leitura e a escrita e compreenda o que o domínio do funcionamento desse complexo sistema de signos e símbolos que é a linguagem. Por esse motivo, a mediação pedagógica é essencial para que o aluno evolua sua relação com o sistema complexo de escrita.

A Importância da Mediação do Professor no Processo de Alfabetização

A mediação pedagógica é fundamental no processo de Alfabetização, pois a partir do nível de desenvolvimento em que a criança encontra-se, o professor ensina-a de modo a avançar em seu processo de desenvolvimento, dominando

as três camadas que compõem a aprendizagem da língua escrita: aprender o sistema de escrita alfabética; aprender a ler e a escrever textos; compreender o uso da escrita nos mais diversos contextos culturais e sociais (SOARES, 2020).

“É preciso ensinar a criança a linguagem escrita e não a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1995, p. 203). A escrita das letras não é suficiente para que a criança compreenda a complexa dinâmica que é a linguagem escrita. A partir do trabalho desenvolvido, o aluno deve adquirir uma consciência arbitrária de que para escrever precisa comunicar algo, como necessidade de se expressar.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo aprende a ser humano. O que a natureza oferece é insuficiente para se viver em sociedade. Portanto, a linguagem escrita, desenvolvida pelos homens, seria “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1995, p. 184).

A escrita é um sistema simbólico de segundo grau, mas no decorrer do processo de apropriação da escrita, transforma-se em sistema simbólico de primeiro grau, pois a escrita passa a representar diretamente a realidade, já que a criança passa a entender que não só pode desenhar os objetos, mas também a linguagem. Paulatinamente, a criança vai assimilando que uma marca no papel é o registro de um conceito, de uma sentença, primeiro grande passo para consciência da escrita. (VYGOTSKY, 1995).

Para Vygotsky (1991), é por meio das relações mediadas que os indivíduos se apropriam da cultura. Tal processo ocorre por meio de instrumentos e signos culturais que são mediados entre sujeito e objeto. O processo de ensino e de aprendizagem deve ser uma relação recíproca entre professor e aluno.

Vygotsky (1998, p. 104) reitera que aprender a ler e a escrever “é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento

que não pode ser ensinado por meio de treinamento”. A aprendizagem para o desenvolvimento precisa se tornar uma atividade rica em significados e sentidos, desde que o desenvolvimento mental da criança já tenha atingido o nível necessário.

A mediação auxilia no desenvolvimento dos processos mentais superiores da criança, como a capacidade em planejar ações, imaginar objetos, dentre outras. São essenciais para a aquisição de conhecimentos.

Segundo Cagliari (1998), a alfabetização envolve diversos fatores, como a interação social e o desenvolvimento emocional. Quanto mais os educadores souberem como ocorre a aquisição de conhecimentos, mais possibilidades terão de encaminhar o processo de aprendizagem de forma proveitosa, com maior liberdade para escolher técnicas e métodos, permitindo que os alunos tenham consciência do que estão aprendendo.

Antes de o professor iniciar o trabalho com os educandos, ele “[...] precisa saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente” (CAGLIARI, 1996, p. 101), sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de que a alfabetização ocorra de forma que a criança se aproprie desse complexo sistema de escrita, pois desde cedo as crianças vivem em contato com o mundo escrito.

Ela vê cartazes nas ruas, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. Mesmo que seja uma criança de um meio em que pouco se usa a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato e nem tenha uma ideia do que significa a escrita. (CAGLIARI, 1996, p. 123).

Desse modo, o diálogo mostra-se como essencial. É imprescindível que o professor converse com seus alunos, explicando que eles aprenderão uma língua padrão, utilizando a leitura e a escrita como forma de ampliar os horizontes culturais e as perspectivas de vida dos sujeitos, pois esse ensino da língua escrita precisa ter uma ação intencional e sistemática.

Para Cagliari (1998), alfabetizar na forma tradicional é um anacronismo. Os métodos e técnicas de ensinar tradicionais são anacrônicas. Entretanto, isso não quer dizer que não se deve mais ensinar a leitura e a escrita no sentido de decodificação e codificação. O que não se deve é restringir a somente isso.

A partir de uma metodologia de ensino qualificada, a criança passará por um processo de aprendizagem ativa. O professor deve deixar como herança o gosto pela leitura e pelo ato de escrever, o prazer pelas descobertas, a alegria de querer sempre saber mais e, desse modo, conseguir acompanhar o desenvolvimento da ciência e das tecnologias.

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curioso notar atualmente uma preocupação, talvez a mais séria da história, com relação à alfabetização do tipo tradicional. (CAGLIARI, 1996, p. 114).

Sendo assim, para Soares (2020), a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, o professor poderá ensiná-la, a fim de avançar em seu processo de desenvolvimento, atingindo as três camadas que compõem a aprendizagem da língua escrita.

Segundo Cagliari (1996, 1998), desde cedo as crianças vivem no mundo escrito. Por esse motivo, o mediador deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, para que a alfabetização ocorra de modo que a criança se aproprie do domínio do sistema de escrita. Além disso, o professor precisa instigar nos alunos o ato de pesquisar, ensinar que a leitura e a escrita são fundamentais para sua própria realização pessoal.

Analisando o pensamento dos três autores apresentados, percebe-se que a mediação pedagógica é imprescindível no processo de alfabetização, visto que o professor é o elo que liga seus alunos aos conhecimentos sobre a escrita, possibilitando à criança avançar em seu desenvolvimento.

A seguir, será exposto sobre o contexto pandêmico e analisar quais foram os prejuízos para a educação.

Contexto da Pandemia do Covid-19 e os Prejuízos na Educação

O tópico a seguir pretende apresentar o período pandêmico e suas consequências para a alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ensino remoto.

É importante lembrar que no início do ano de 2020 surgiu a pandemia mundial do Novo Coronavírus (COVID- 19), causada pelo vírus SARS-CoV-2, colocando a população mundial em estado de isolamento social, o que acarretou na mudança de vida cotidiana das pessoas nas mais diferentes esferas da vida, seja ela familiar, social ou escolar, exigindo adaptações severas (FIOCRUZ, 2021).

O uso da tecnologia, tornou-se solução fundamental perante tal situação. Diante da condição pandêmica, foi necessário adaptar novas formas de estudo e de trabalho. O Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 o cumprimento da carga horária prevista das aulas poderia ocorrer por meio de uma ou mais alternativas:

I – reposição da carga horária de modo presencial ao final do período de emergência; II – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e III – cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de modo concomitante com o período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades. (BRASIL, 2020a).

Sendo assim, houveram três possibilidades principais de transmitir o conhecimento aos estudantes: a Educação a Distância (EAD), o Ensino Híbrido e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) (FAMED/UFVJM, 2021).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma ação de caráter emergencial e temporária autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) para atender ao cronograma de aulas presenciais que teriam no ano de 2020/2021, por meio de aulas *online*, a fim de evitar a disseminação do vírus do COVID-19 e não prejudicar a periodicidade das aulas. (FAMED/UFVJM, 2021).

As aulas síncronas geralmente ocorriam no mesmo dia e horário das aulas presenciais, com mesma dinâmica e interação. Algumas aulas e atividades poderiam ser assíncronas, isto é, gravadas e preparadas anteriormente para que os alunos pudessem assistir ou realizar tal atividade.

Os professores precisavam mediar a aprendizagem utilizando tecnologias e meios digitais, substituindo a presença física pela presença virtual. As aulas e materiais que os educadores utilizavam eram escolhidos de acordo com os interesses, necessidades e expectativas de cada turma, com dúvidas sanadas durante a aula pelo professor ou também por meio de outros aplicativos de comunicação (informação verbal)¹.

Alguns ajustes foram essenciais para continuar oferecendo um ensino de qualidade: gravação de aulas mais curtas e mais simples, com síntese do conteúdo e aulas síncronas e assíncronas; adequação de ambientes: iluminação, criatividade e conforto; busca por maior interação com os alunos; planejamento; e utilização das mais variadas tecnologias (informação verbal).²

Entretanto, as aulas remotas foram um enorme desafio aos professores e estudantes, por questões históricas e estruturais, em que alguns dos principais motivos estão a dificuldade do acesso à internet, em lidar com ferramentas e tecnologias e a falta de bons aparelhos tecnológicos, além de questões econômicas familiares, como pode ser analisado no trecho a seguir do Parecer CNE/CP Nº 11/2020:

A maioria das secretarias afirma ter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados. Contudo, o monitoramento limita-se ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Uma das maiores dificuldades diz respeito à formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais. De acordo com a pesquisa, apenas 39% (trinta e nove por cento) das redes estão oferecendo formações para as atividades não presenciais. Essa situação reforça os resultados de recente pesquisa do Instituto Península, segundo a qual 83% (oitenta e três por cento) dos professores se sentem despreparados para o ensino virtual e gostariam de receber apoio neste sentido. (BRASIL, 2020b).

Sendo assim, muitas crianças, jovens e adolescentes sofreram com o fechamento das escolas no período pandêmico. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (Pnad Covid-19) mensais, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expõe que 8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens do Brasil não tiveram acesso a atividades de ensino remota em julho de 2020. (AMORIM, 2020).

Durante outubro do mesmo ano, de acordo com a pesquisa Pnad Covid19, mais de 6 milhões de estudantes de 6 a 29 anos, da Educação Básica ao Ensino Superior, não tiveram acesso a atividades escolares, o que representa 13,2% dos alunos matriculados naquele mês (UNIBANCO, 2020).

A seguir, dois dados anteriormente ao período pandêmico para que se possa comparar entre os dois momentos.

No ano de 2018, o Banco Mundial apresentou um relatório sobre a crise da aprendizagem por meio dos dados da prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em que se estima que os estudantes brasileiros demorem mais de 260 anos para chegar nos índices de proficiência de leitura dos países ricos. Em matemática, a previsão é de 75 anos (G1, 2018).

Uma pesquisa divulgada no Pnad Contínua, realizada pelo IBGE no dia 14 de abril de 2019 expôs a desigualdade social e econômica entre alunos das

redes pública e privada quanto aos motivos pela falta de acesso à internet. Entre cerca de 40 milhões de brasileiros que não utilizaram a internet em 2019, os principais fatores foram: 43,8% não sabiam utilizar; 31,6% afirmaram não ter interesse; para 18%, o custo financeiro foi o argumento para a não-utilização do serviço (SOUTO, 2019).

Já na pandemia do COVID-19, dados levantados pelo Datafolha e encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) entre os dias 22 de abril e 21 de maio de 2021 mostraram que quatro em cada dez alunos da Educação Básica da rede pública de ensino manifestaram a possibilidade de desistir da escola (passando de 26% em maio de 2020 para 40% em maio de 2021). O problema é ainda mais grave entre os alunos negros: 43% deles manifestaram o desejo de abandonar a escola, enquanto entre os brancos, a porcentagem foi de 35% (CRUZ, 2021).

O número é ainda maior para estudantes de famílias com renda mensal de até um salário mínimo: 48% pensam em desistir da escola e para os alunos das áreas rurais (51%). Entre estudantes do Nordeste, 50% afirmaram estarem desmotivados ou intencionados a deixar a escola (CRUZ, 2021).

Ainda apresentado nesse mesmo estudo, outro fato mostrou-se preocupante: para 86% dos pais e responsáveis entrevistados por abordagem telefônica, o desempenho escolar de seus filhos antes da pandemia do COVID-19 era considerado bom ou ótimo; no ano de 2021, esse número caiu para 59% (CRUZ, 2021).

Um relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no mesmo ano expôs que 67% dos estudantes brasileiros com 15 anos não sabem diferenciar fatos de opiniões, índice acima da média regis-

trada em outros 79 países analisados (que corresponde a 53%) (OLIVEIRA, 2021).

O risco, segundo o documento da OCDE, é que a desinformação leve à polarização política, perda de confiança nas instituições públicas e falta de confiabilidade na democracia. (OLIVEIRA, 2021).

Outro levantamento divulgado no mês de fevereiro de 2022 pela ONG Todos pela Educação com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do IBGE, expôs que o número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (corresponde a 25,1%) para 2,367 milhões em 2021 (40,8% das crianças nessa faixa etária). Isso representa que de 25 alunos, 10 deles não foram alfabetizados (SANTOS, 2022).

O mesmo documento aponta que esse número se torna ainda mais agravante entre alunos pretos e pobres na faixa etária dos 6 e 7 anos: 47,4% das crianças pretas não estavam alfabetizadas; entre as crianças pardas, o índice é de 44,5%. Entre crianças brancas, o índice atual é de 35,1%. Analisando os dados, é perceptível que as desigualdades sociais e étnicas do Brasil refletem nos resultados (CORRÁ; ALVES, 2022).

Dentre as principais consequências, especialistas alertam que a não-alfabetização das crianças em faixa etária adequada trará prejuízos para aprendizagens futuras e possíveis reprovações, abandono e evasão escolar, além de alterações de comportamento e no convívio social (SCAFF et al., 2022).

Diante de todas as informações, o ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do COVID-19, que tinha como objetivo não prejudicar a periodicidade das aulas, prejudicou no processo de ensino e de aprendizagem de crianças, principalmente àquelas em fase de alfabetização.

Considerações Finais

Desde cedo, a criança, por meio de seu contexto sociocultural, vive em contato com o mundo escrito, trazendo à escola alguns conhecimentos prévios sobre a escrita e suas funções e vai elaborando de maneira processual concepções sobre o sistema alfabético. Sendo assim, o professor deve se atentar a esses conhecimentos, a fim de que a alfabetização ocorra de forma que a criança consiga se apropriar do complexo sistema de escrita e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

A Alfabetização só faz sentido quando desenvolvida em contexto de Letramento, em práticas sociais de leitura e de escrita, que, conseqüentemente, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Sendo assim, a Alfabetização e o Letramento são processos simultâneos e interdependentes e complementares.

Por esse motivo, a mediação pedagógica é essencial para crianças em fase de Alfabetização. O professor serve, então, como um elo, aproximando seus alunos dos conhecimentos sobre o sistema de escrita e suas funções. A partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, o professor poderá ensiná-la, oferecendo suportes para a aquisição da cultura pelo aluno, com o intuito de que ela avance em seu processo de desenvolvimento.

Todavia, é visível que alguns alunos apresentam dificuldades na compreensão da leitura e na produção da escrita, inclusive devido ao ensino remoto decorrente da pandemia do COVID-19. O ensino remoto foi um enorme desafio aos professores e aos estudantes, por questões históricas e estruturais, em que alguns dos principais motivos foram a dificuldade do acesso à internet, em lidar com ferramentas e tecnologias, a falta de bons aparelhos tecnológicos,

por questões econômicas familiares, pela inexperience das escolas que sempre atuaram presencialmente e também pelas limitações específicas do formato *online*, especialmente para as crianças em fase de alfabetização, trazendo, assim, inúmeras perdas de aprendizagem.

A pandemia do COVID-19 gerou inúmeras sobrecargas e desgastes físicos e emocionais a todos os profissionais, pelo isolamento social, pela falta de amparo do governo, limitando os professores a proporcionarem um ensino de qualidade pela pouca experiência nessa área intrínseca.

Por esse motivo, estima-se para os próximos anos prejuízos em aprendizagens futuras, altos índices de reprovações e repetências, abandono e evasão escolar, alterações de comportamento e no convívio social.

Desse modo, os governos municipais, estaduais e federal não podem se omitir. Ações conjuntas em regime de colaboração do Poder Público são essenciais para reverter esse quadro, que deve ser uma temática prioritária para os governantes.

Referências

ALUNOS brasileiros vão demorar 260 anos para atingir índice de leitura dos países ricos, diz Banco Mundial. **G1**, [S. l.], 28 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-brasileiros-vao-demorar-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-dos-paises-rico-diz-banco-mundial.ghtml>. Acesso em: 05 nov. 2022.

AMORIM, Daniela. Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividade remotas educacionais em julho. **Estadão**, São Paulo, 20 de ago. de 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,dados-mostram-que-8-7-milhoes-nao-tiveram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho,70003406599>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP 11/2020**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 03 ago. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp-011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP 2/2020**, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 52-55, 11 dez. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 28 nov. 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.

CORRÁ, Daniel; ALVES, Juliana. Número de crianças brasileiras que não sabem ler, e escrever cresce 66% na pandemia. **CNN Brasil**, São Paulo, 08 de fev. de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/>. Acesso em: 02 out. 2022.

CRUZ, Elaine Patricia. Pandemia faz aumentar número de alunos que podem abandonar estudos. **Agência Brasil**, Brasília, 24 de jun. de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-06/pandemia-faz-aumentar-numero-de-alunos-que-podem-abandonar-estudos>. Acesso em: 27 mar. 2022.

FIOCRUZ. Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. **Fundação Oswaldo Cruz**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 10 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 abril 2022.

OLIVEIRA, Elida. 67% dos estudantes de 15 anos do Brasil não sabem diferenciar fatos de opiniões, afirma relatório da OCDE. **G1**, [S. l.], 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/06/67percent-dos-estudantes-de-15-anos-do-brasil-nao-sabem-diferenciar-fatos-de-opinioes-afirma-relatorio-da-ocde.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2022.

SANTOS, Emily. Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. **G1**, São Paulo, 08 de fev. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 02 out. 2022.

SCAFF, Artur et al. Os impactos da pandemia da covid-19 na alfabetização. **Revista Esquinas**, [S. l.], 05 jan. 2022. Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/educacao/os-impactos-da-pandemia-da-covid-19-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Cláudia Regina. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4898181-Alfabetizacao-e-letramento-caminhos-e-descaminhos.html>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUTO, Lígia. Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet, segundo IBGE. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 14 abril 2019. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Quase%2040%20milh%C3%B5es%20de%20brasileiros,feira%20\(14\)%20pelo%20IBGE](https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge#:~:text=Quase%2040%20milh%C3%B5es%20de%20brasileiros,feira%20(14)%20pelo%20IBGE). Acesso em: 30 nov. 2022.

THOMÉ, Tatiana Vias. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual**: a escrita da criança no início do processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar). Paraná. Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí. 2020. 132 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rHd2mcIlx6ZraQAGZUwfYiEZg8ID8fHb/view>. Acesso em: 27 abr. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIBANCO. Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividades remotas educacionais em julho. **Instituto Unibanco**, [S. l.], 21 ago. 2020. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dados-mostram-que-87-milhoes-naotiveram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VELOSO, Geisa Magela; PAIVA, Aparecida. Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais. vol. 26. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YHtKfPVprGXXzSYvtNbDpGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In: A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch (org.). Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Trad. por Lydia Kuper. Madrid: Visor, Tomo III, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 12

AÇÃO POLÍTICA DA CRIANÇA FRENTE A PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO

Adriana Aparecida Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-C

Introdução

Esse estudo é oriundo de uma intervenção teórica e prática apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os primeiros contatos com a temática: formação política da criança, ocorreram durante a realização da disciplina Infância e Educação Social, cuja conteúdos programáticos¹, fazem referência a discussões de assuntos relevantes para formação em educação, como: infância, educação social, entre outros, em especial no cenário brasileiro.

¹ Conteúdos programáticos da disciplina: abordagens históricas, culturais, políticas, sociológicas sobre os conceitos de infância e de educação geral; infância e pedagogia hospitalar, trabalho, adoção, violência, erotização, exclusão, abandono, vulnerabilidade social, mortalidade, guerras, culturas não hegemônicas, meninos de rua, etc.; Estatuto da Criança e do Adolescente e suas reformas, Conselhos Nacionais e Municipais, Declarações internacionais e rede institucional e não institucional de atenção/educação nas cidades; políticas e projetos de participação política das crianças – cidades educadoras, amigas da criança, movimentos de crianças, e outras.

Mediante aos debates na disciplina, surgiu a necessidade em desenvolver a formação política com uma criança e/ou adolescente, ao visualizar o(s) mesmo(s) sujeito(s) de direitos, principalmente na atual conjuntura. Partindo do exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 1990, que estabelece que, “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral [...]” (BRASIL, 2020, p. 01), entendemos que, a criança, bem como, o adolescente como sujeitos de direitos, necessitam de ações concretas para efetivação das promulgações legais.

A esse respeito, Müller (2007) esclarece que,

A criança e o adolescente no Brasil já são pela Constituição Brasileira (Art. 227) e pelo Estatuto da Criança e do adolescente (190) prioridade absoluta. É muito importante que, além da lei, a concepção da criança como cidadã seja cada vez mais assumida nas instituições, nas políticas e na comunidade em geral. É claro que a cidadania só se efetiva em uma sociedade dialógica, não autoritária, que promova oportunidades de participação popular adulta e infantil em vários níveis de decisão e ação. Não estou defendendo que as crianças devam assumir suas próprias lutas sozinhas, que têm responsabilidade sobre elas. Não. Digo que a cultura deve ir incorporando nas crianças a formação política, e uma das formas indispensáveis é que aprendam sobre seus direitos, no caso do Brasil, através do Estatuto da Criança e do adolescente, colocando-o em prática no seu cotidiano, acompanhadas por adultos. (MÜLLER, 2007, p. 139-140).

A partir dessa afirmativa, evidenciamos que, na atual circunstância, a criança e ao adolescente possuem direitos e deveres assegurados por lei. Contudo, a efetivação no campo prático desses direitos e deveres, bem como, a apropriação por parte das crianças e adolescentes como detentores de direitos e deveres é complexo, por estar relacionado a diversos fatores, seja de ordem socioeconômica, política, social e cultural.

Nesse contexto, perante ao cenário de pico da pandemia (2020), com a propagação do Corona Virus Disease 19 (Novo coronavírus), bem como, consequentemente, a dificuldade de realizar uma intervenção, diante da necessida-

de da realização de isolamento social, foi selecionado uma criança, no qual o acesso seria possível. As reflexões com a criança se pautaram na problemática: obesidade e brincadeira em tempo de pandemia, tem em vista, o contexto social em que a mesma se encontra inserida.

Logo, o estudo apresenta um entendimento da criança e seus direitos, pautados em uma pesquisa bibliográfica, documental e campo. O intuito é a formação política da criança, por intermédio de uma linguagem lúdica e formativa, partindo do pressuposto que, a mesma é um sujeito social, que por sua vez é influenciado pelas relações desenvolvidas em sociedade.

Criança e Direitos

No final do século XX, foram aprovadas algumas legislações, como: Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9.394 de 1996, que em decorrência de indigências históricas, bem como, de pressões sociais, asseguram direitos as crianças. Todavia, muitas vezes, esses direitos ficam restritos ao âmbito legal, pois, na realidade, sua concretização ainda passa por muitos desafios.

“Na atualidade, existem as crianças cidadãs e outras crianças. A criança cidadã é uma conquista em vários sentidos, até na lei, entretanto falta muito para que todas as crianças tenham concretamente uma vida digna.” (MÜLLER, 2007, p. 141). Tal direcionamento, se encontra imbricados a diversos fatores, sendo que dentre eles, enfatizamos primeiramente a forma que a criança é visualizada dentro da sociedade, que por sua vez,

[...] pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade o de um tempo a outro. Algumas sociedades admitem o trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo infância infeliz, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades admitem que grande parte das crianças pequenas morrerá, e tendo em vista esse fato organizam sua relação com a

infância, incluindo a forma como discutem a morte com as crianças. Outras trabalham arduamente para prevenir a morte de crianças. Algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras comparam-nos aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas com isso [...]. Algumas sociedades admitem que a infância termina por volta da puberdade [...]. Outras sociedades, no entanto, caracterizam a idade adulta muito mais tarde e criam categorias como a adolescência, especificamente para insistir que as pessoas pós-púberes são ainda crianças de alguma forma. A lista de variações e mudanças das características básicas da infância é imensa. (STEARNS, 2006, p. 12).

A partir dessa afirmativa, faz-se necessário fazer diferenciação entre infância e criança. A esse respeito, Müller (2007) enfatiza que,

A infância se refere exatamente a um conjunto de seres humanos que tem características próprias e que, usado o termo, já se sabe de quem falamos, das crianças e seu mundo. Não de cada sujeito, mas da categoria onde se encontram estes sujeitos. A infância é a referência adulta ao que há de comum aos sujeitos no início de sua vida, considerando aspectos da natureza biológica, da natureza relacional e de linguagem, da forma de estar com adultos e crianças, de apreender o mundo, de reinventá-lo e significá-lo. A criança é o sujeito que existe concretamente. Então, já podemos dizer que considerando diferentes condições, ser criança e ter infância não significa a mesma coisa. (MÜLLER, 2007, p. 18).

A partir desse levantamento, evidenciamos que, a infância é uma construção social, que está conexas aos fatos em curso na sociedade, sendo que, a presença da criança na organização “[...] social passou por transformações que deram origem em diferentes concepções sobre a infância, as quais, por sua vez estiveram profundamente marcadas pela como, nesse processo, os adultos perceberam e trataram as crianças.” (SARAT, 2005, p. 13).

Nesse cenário, não há dúvidas da participação das crianças nas realizações sociais. O fato é que, “As crianças buscam a participação, apropriam-se de valores e comportamento próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2003, p. 57). Assim, são sujeitos sociais, com reações próprias em seu meio, haja vista que, “[...] constroem processos de subjetivação no

quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares.” (SARMENTO, 2008 apud SANTOS, 2014, p. 119), contribuindo conseqüentemente para sua transformação e estruturação da cultura social.

Em vista disso, “[...] é preciso pensar seriamente sobre as possibilidades de atuação mediando os estímulos que irão oferecer à criança em seu crescimento mediante um processo evolutivo visando atingir o mais amplo desenvolvimento biopsicossocial.” (AYRES, 2012, p. 14), favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento ativo da criança no processo de socialização. Para tanto, é necessário, visualizar que a criança é “[...] sujeito da educação” (MÜLLER, 2007, p. 137), que deve ter

[...] oportunidades para desenvolver-se como sensível, criativo, espiritual, imaginativo, inteligente, alegre, cooperativo, solidário, concreto, político, curioso; um ser humano que escuta, que fala, que se compromete; que faz carinho, que sonha, que cuida, que sente, que se organiza, que constrói para o coletivo, que se movimenta livre junto com outros e que tem esperança. (MÜLLER, 2007, p. 137).

Todavia, tais encaminhamentos na prática são complexos. O fato é que a preocupação com a infância tem se multiplicado nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto no mundo, apontando que a criança atualmente faz parte das agendas dos organismos internacionais e também dos governos nacionais. Por conseguinte, a década de 90 do século XX representa um marco na legislação destinado à criança no cenário brasileiro, por apresentar documentos que demonstram uma visão clara dos direitos adquiridos pela mesma. Dessa forma, o avanço na legislação, conseqüentemente representou um avanço nas discussões gerais acerca da infância (MOLINA; LARA, 2005).

É importante frisar que, os movimentos sociais instaurados no Brasil nesse período constituíram movimentações intensas que estruturou a política

destinada a criança. Entretanto, a estruturação dessas políticas encontra-se imbricada com as políticas internacionais, que por sua vez, tendem a atender aos seus interesses políticos e econômicos. O ponto em questão é que, mesmo diante do respaldo legal, que asseguram direitos da criança, sua efetivação na prática ainda passa por muitos desafios a serem superados. O fato é que, não basta ter ganhando um respaldo na legislação, já que, a aprovação dessa legislação, não atende aos interesses nacionais, mas às influências das organizações internacionais, que por sua vez, atendem aos objetivos propostos pela política neoliberal.

Contudo, não podemos deixar de enfatizar que, as legislações aprovadas no final do século XX, representam um grande marco, para a aquisição de direitos, em especial da criança. Com o ECA, por exemplo, temos a aprovação de um conjunto de normas jurídicas cujo objetivo é proteger a integridade da criança e do adolescente (BRASIL, 2020). É importante ressaltar aqui que, as leis referentes à criança e ao adolescente tinham até então um caráter restritivo, discriminatório e punitivo, como atesta o Código do Menor, que classificava as crianças entre as que estavam em situação regular (que viviam com os pais e/ou responsáveis) e as do grupo irregular (sem situação familiar definida) (MÜLLER; MARTINELLI, 2005).

Atualmente, o ECA demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações visando, por um lado, à formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societárias capazes de ressignificar a concepção arcaica de infância e juventude presente no imaginário social da população. Essa concepção, conforme o previsto no Estatuto, entende que a criança e o adolescente devam estar assegurados por políticas públicas de proteção, promoção e direitos, bem como as suas respectivas famílias. (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 650-651).

O ponto é como dar visibilidade a criança em suas ações práticas e concretas na sociedade? Mesmo tendo uma organização política no cenário brasileiro, sua abrangência real fica muito limitada, além de ser complexa, seja referente a

questões de ordem internacionais, pelo viés do capital, seja pela abrangência cultural, que visualiza a criança como uma projeção do adulto, sem entender sua função e estruturação no contexto social.

No campo da estruturação política, vale ressaltar que, harmonizar o crescimento econômico e ajustar a responsabilidade social do “[...] Estado/sociedade na formulação, articulação e gestão de políticas públicas, com um cenário de escassez de recursos públicos, de um lado, e demandas por uma democracia social, de outro.” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 665), tem se tornado um dilema presente na passagem de 1990 para o início do século XXI.

O fato é que, partindo de um processo de democratização do Estado, que marcou o final do século XX, temos de um lado a adoção e reconhecimento de direitos, mas de outro, temos uma modificação de discurso, no qual, persiste antigos moldes de administração, marcado por interesses, já que, “[...] às políticas sociais têm permitido iluminar o caráter heterogêneo da sociedade civil como espaço de disputas de interesses, principalmente em relação ao Estado e aos recursos destinados a essas políticas.” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 671). Encaminhamento esse que, firma a necessidade de posicionamentos críticos e reflexos constantes, sob as políticas públicas, em especial nesse estudo, os referentes a criança.

Sobre a visualização da criança enquanto sujeito social, é importante primeiramente superar a ideia de que, a representação social da criança está estritamente dependente ao adulto. “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão «naturalmente» privadas do exercício de direitos políticos.” (SARMENTO; FERNANDES; TÓMAS, 2007, p. 184), direcionamento esse, que deve ser superado. Vale esclarecer que,

As crianças apresentam fundamentos para a sua acção, a interacção é regida por preocupações de cooperação e competição, o poder não é indiferente

à avaliação que fazem da situação e à adoção de ações estratégicas e táticas, de apresentação de reivindicações e de resistências, de construção de alianças e promoção de negociações, de expressão de valores transindividuais e de defesa de interesses particulares, de ação política, em suma. (SARMENTO; FERNANDES; TÓMAS, 2007, p. 202).

Nesse cenário, o que nos cabe momentaneamente, é desenvolver ações que defenda e coloque em prática os direitos das crianças, que possibilite as mesmas mostrarem sua ação política, haja vista que, “[...] as crianças não são seres passivos dentro do processo de socialização, pelo contrário, são ativamente criativos e interativos, buscando não apenas reproduzir aspectos da cultura adulta, mas também contribuir para a reconstrução cultural.” (SANTOS, 2014, p. 135). Logo, dentre as ações possíveis, enfatizamos a realização de intervenções, com o intuito de propiciar uma formação política, levando em consideração a realidade da criança. Encaminhamento esse, abordado ao longo do estudo.

Estudo de Caso

O estudo foi desenvolvido no período pandêmico, consequentemente optamos em realizar a intervenção com uma única criança, com o intuito de propiciar uma formação política de uma criança, por mediação de uma linguagem lúdica e formativa. Para tanto, a intervenção ocorreu com uma criança do sexo masculino, com 07 (sete) anos de idade, com as iniciais do nome P.H., que reside em uma pequena cidade do noroeste do Paraná. Essa criança se encontrava em um alto grau de obesidade, no qual pesa 60 (sessenta) quilos. Além disso, reside em uma casa, privada do contato com outras crianças, bem como, o acesso aos recursos tecnológicos é excessivo.

Nesse contexto, as ponderações realizadas com P.H. se pautaram na problemática: obesidade e brincadeira em tempo de pandemia. Para tanto, consi-

deramos realizar uma breve contextualização sobre essas temáticas, para consequentemente, apresentar as intervenções e seus resultados.

A respeito da obesidade, ponderamos que a mesma causa diversas complicações² à saúde do indivíduo, sendo que, a mesma é reflexo de diversos fatores, como: sedentarismo, o consumo de comidas calóricas, entre outros. O fato é que, “O ganho do peso está relacionado com o desenvolvimento de doenças, o que já é uma preocupação mundial nos anos que se seguem.” (FARIA, 2011, p. 05). Tal situação é ainda mais preocupante na infância, já que, “[...] o manejo pode ser ainda mais difícil do que na fase adulta, pois está relacionado a mudanças de hábitos e disponibilidade dos pais, além de uma falta de entendimento da criança quanto aos danos da obesidade.” (MELLO; LUFT; MEYER, 2004, p. 173).

Uma das formas indicadas para o tratamento da obesidade é o processo de emagrecimento, também conhecido como, redução de gordura corporal, que ocasiona inúmeros benefícios para a vida das pessoas. Além de proporcionar uma aparência física melhorada, e aumentar o condicionamento físico, colabora com diversos fatores que ajudam na melhora da saúde, prevenindo doenças crônicas, melhorando a circulação sanguínea, fortalecendo também ossos e músculos, por exemplo.

Segundo inúmeros estudos, um aspecto fundamental no processo emagrecimento é a modificação do estilo de vida para promover um peso saudável. Ainda que cada indivíduo deva avaliar as áreas do seu estilo de vida que contribuem para o excessivo acúmulo de peso, etapas comuns, que bene-

2 “A quantidade total de gordura, o excesso de gordura em tronco ou região abdominal e o excesso de gordura visceral são três aspectos da composição corporal associados à ocorrência de doenças crônico-degenerativas. O aumento do colesterol sérico é um fator de risco para doença coronariana, e esse risco é ainda maior quando associado à obesidade. O sobrepeso triplica o risco de desenvolvimento de diabetes melito. Assim como a obesidade, o nível de colesterol aumentado, o hábito de fumar e a presença de hipertensão arterial sistêmica, diabetes melito e sedentarismo são fatores de risco independentes para doença coronariana. A obesidade é fator de risco para dislipidemia, promovendo aumento de colesterol, triglicerídeos e redução da fração HDL colesterol. A perda de peso melhora o perfil lipídico e diminui o risco de doenças cardiovasculares.” (MELLO; LUFT; MEYER, 2004, p. 176).

ficiam a maioria das pessoas em processo de emagrecimento, incluem: ● reduzir o total de calorias; ● reduzir a ingestão de calorias; ● aumentar a atividade física; ● mudar hábitos alimentares. (GUISELINI, 2013, p. 13).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que, a prática de atividades físicas acompanhado de uma boa alimentação são passos fundamentais para o processo de emagrecimento, haja vista que, uma “Nutrição adequada e atividade física diária são componentes chave de um programa de controle de peso [...]” (GUISELINI, 2013, p. 12). Assim entendemos que, a alimentação saudável e exercícios físicos é a base para se alcançar uma boa qualidade de vida e um processo de emagrecimento proveitoso.

Nesse sentido, é necessária uma modificação alimentar e de hábitos físicos. Mas tal direcionamento, não é algo tão fácil para ser realizado por uma criança. Dessa forma, enfatizamos que, a brincadeira e o jogo que propiciem a execução de exercícios aeróbicos interferem de forma satisfatória na eliminação de gordura corporal da criança. Dessa maneira, ressaltamos que, os exercícios aeróbicos são de grande importância no processo de diminuição de gordura corporal, pois

Além da contribuição que o exercício aeróbico pode proporcionar na melhora da composição corporal de indivíduos com excesso de peso, a atividade física representa uma estratégia terapêutica para a melhora do controle glicêmico, da resistência a insulina e da aptidão física, pois muitos obesos apresentam limitações metabólicas e físicas. (SILVA; NUNES, 2015, p. 121).

Nesse sentido, apontamos que, a realização de brincadeiras e jogos que possibilite o desenvolvimento de exercícios aeróbicos, ocorre um gasto energético e conseqüentemente ocorre a oxidação de calorias. Além disso, abrange um âmbito totalizador das relações humanas, já que ao brincar e jogar as crianças tem a oportunidade de “[...] alcançar conquistas sociais e desenvolver a autonomia”. (STAREPRAVO, 2006, p. 15).

O fato é que,

A brincadeira, o jogo e o movimento natural e espontâneo (que ocorre na recreação) são fatores fundamentais em toda e qualquer escola de educação infantil e fundamental, uma vez que os mesmos contribuem e muito na educação e formação geral do educando. É através do lúdico que ela abandona o seu mundo de necessidade e constrangimentos e se desenvolve, criando e adaptando uma nova realidade a sua personalidade [...]. Brincando a criança se torna espontânea, desperta sua criatividade e interagem com o seu mundo interior e exterior (QUEIROZ; MARTINS, 2002, p. 07).

Nesse contexto, Galuch (1994) ressalta que, em brincadeiras que envolvam situações imaginária, o desenvolvimento do prazer na criança se encontra no processo da realização da própria atividade, mas referente aos jogos com regras, o prazer está no resultado alcançado. Já Picelli e Gomes (2009) postulam que, o brinquedo é um objeto utilizado na ação de brincar, já o jogo, possui regras que organizam as ações na brincadeira, no qual em ambas as formas, o indivíduo aprende subsídios de extrema importância para futuras aprendizagens.

A partir desses levantamentos, partindo da inferência que, o brincar proporciona diversos resultados no indivíduo, em especial na criança, as intervenções partiram de um viés lúdico, para um seguimento formativo, haja vista que, “Falando do sujeito criança não há como desvincular o lúdico deste olhar e a necessidade de sua potencialização nos espaços que a criança frequenta [...]” (MÜLLER, 2007, p. 136).

Resultados e Discussão

Pautados nos dados abordados, as intervenções ocorreram em 05 (cinco) encontros, sendo que, ambas foram marcadas pelo lúdico, justamente pela necessidade de escutar a criança, pelo seu ponto de vista. O ponto é que “Temos que escutar suas palavras, conhecer seus pareceres, registrar a infância também a partir das crianças.” (MÜLLER, 2007, p. 138), pois as mesmas tem que contar sua história por sua visão, por seu testemunho, já que de modo geral,

o conhecimento sobre a criança parte de “[...] registros de adultos sobre ela.” (MÜLLER, 2007, p. 138).

Partindo desse posicionamento, foi preciso nas intervenções se envolver com o processo, brincando e fazendo parte do diálogo infantil. O fato é que “[...] não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.” (FERNANDES, 2004, p. 230).

É importante destacar que, todas as ações desenvolvidas com P.H., ao longo das intervenções, foram registradas, seja por meio de fotos ou desenhos realizados por P.H. Nesse direcionamento, esclarecemos que, mesmo P.H. tendo contato com aparelhos tecnológicos (celular e computador), o mesmo se recusou a desenvolver a intervenção de forma remota (virtual), no qual foi necessária uma intervenção presencial, tomando todos os cuidados possíveis, em decorrência da pandemia, e sob autorização do responsável pela criança.

Feitos os esclarecimentos, iniciamos descrevendo que, no primeiro encontro, foi apresentado a obra literária *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato (2003). Embora seja uma obra polêmica, por abordar questões como caça, armamento, entre outras, a obra, fala de uma aventura, vivenciada por Pedrinho, Narizinho, Emília, Rabicó e Visconde, no sítio do Pica-Pau Amarelo, ao caçarem uma onça. A escolha da obra, decorreu primeiramente, pelo fato da semelhança entre os nomes do personagem da obra com P.H., bem como, pelas atitudes do personagem principal, como: coragem, curiosidade, entre outros.

Ao contar essa obra, por meio da utilização de fantoches, foi enfatizado as atitudes de Pedrinho, com o intuito, de ouvir os anseios e as necessidades de P.H., que por sua vez, se demonstrou triste pela situação de isolamento social, pois não tinha contato com seus colegas de sala. Além disso, uma de suas maio-

res preocupações é por ser obeso, e estar cada dia mais “gordo”. Conforme, P.H.: *estou preso em casa e só comendo e fazendo tarefas da escola.*

Mediante dessa situação, no segundo dia de intervenção, foi solicitado a P.H., que o mesmo desenhasse sua brincadeira preferida, no qual desenhou o mesmo brincado com jogos eletrônicos no celular. Após, o mesmo mostrar e descrever seu desenho, aos poucos foi sendo apresentado que, ele tem direitos a brincar a se expressar, mas de formas diferentes da que ele está acostumado. Nesse momento, foi apresentado ao mesmo, o ECA, em uma versão em tirinhas para crianças (ELÓI; MELO; CÊO, 2015). Após a leitura mediada do mesmo, foi enfatizado, o artigo 4º (quarto), que assegura que,

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 2020, p. 01).

O intuito, foi que P.H. aprendesse que ele tem direitos, bem como, tem deveres, e que os mesmos devem ser respeitados. Nesse momento, foi reforçado outros artigos, o 15º (décimo quinto) e o 16º (décimo sexto), que promulgam que,

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - **opinião e expressão**; III - crença e culto religioso; IV - **brincar, praticar esportes e divertir-se**; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 2020, p. 04, **grifo nosso**).

A partir do debate, foi enfatizado a importância dele se expressar; de respeitar o próximo; dar sua opinião sobre os fatos, os acontecimentos, bem como, a importância de brincar e ter saúde (levando em consideração que a problemática a ser trabalhada com ele é obesidade e brincadeira). Nesse momento, P.H. indagou: *como brincar, se estou sozinho?* Esse questionamento, deu subsídios para a próxima intervenção, no qual P.H. ganhou uma bola, e brincamos durante esse encontro.

No quarto encontro, P.H. foi desafiado a fazer um circuito de brincadeiras, no qual o mesmo auxiliou na construção do circuito. O intuito, foi que o mesmo tivesse acesso a brincadeiras que ele pudesse realizar sozinho, já que, no seu cotidiano, ele não possui outras crianças para brincar. Além disso, o circuito, envolveu brincadeiras que exigiam a realização de exercícios aeróbicos.

Diante do desenvolvimento das intervenções, ocorreu o último encontro, no qual foi indagado para P.H.: qual seria a solução para que o mesmo brincasse, com brincadeiras que exigisse dele um esforço físico e ao mesmo tempo fosse prazeroso? Seu posicionamento, foi claro: que a escola passasse atividades do mesmo jeito. Conforme P.H.: *tudo que a escola passa a mãe faz e se é direito meu, como estudar também é, porque a escola não passa essas brincadeiras?*

Perante tais posicionamentos e indagações, foi desenvolvido uma ação efetiva, tendo em vista solucionar esse impasse. Assim, entramos em contato com a direção da escola, explicando a situação, bem como, solicitando que, as atividades como: brincadeiras e jogos que exijam um esforço físico fossem desenvolvidos nas aulas de educação física de forma remota. Tais solicitações foram atendidas, sendo que, a partir de julho, as atividades remotas da disciplina de educação física, atenderam o proposto, no qual passaram a solicitar dos alunos, atividades físicas que possibilite a execução de atividades aeróbicas, mas de forma prazerosa e lúdica.

A partir dos dados levantados, apontamos que, “[...] o espaço escolar pode e deve transformar-se em um espaço agradável, prazeroso [...]” (QUEIROZ; MARTINS, 2002, p. 05), resgatando o interesse, prazer e entusiasmo do educando. Além de assegurar os direitos garantidos a criança em legislações. Encaminhamento esse, evidenciado por P.H. durante e após as intervenções.

Ressaltamos aqui, a necessidade de a criança ter noção de seus direitos, bem como, que os adultos entendam que vida da criança deve ser organizada levando em consideração seu ponto de vista. A esse respeito, Müller (2007, p. 136) afirma que, “E o interessante mesmo é perceber que a melhor vida para a criança será aquela pensada e organizada não para ela, mas para todo, em que a opinião da criança seja levada em consideração.

É importante esclarecer que, “[...] as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais, etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos.” (SARMENTO; FERNANDES; TÓMAS, 2007, p. 185). Essa invisibilidade deve ser combatida. Logo, as crianças tem que ser ouvidas, e a partir de seus anseios, propor ações concretas, que vise assegurar de fato o proposto na legislação, e consequentemente, proporcionando melhores condições de vida para as crianças.

Considerações Finais

Diante do exposto ao longo do estudo, que apresentou a formação política da criança frente a pandemia, por mediação de uma linguagem lúdica e formativa, evidencia-se que a criança, como sujeito de direitos e deveres, necessita ser ouvida, ter uma visualidade social. O fato é que sua representação social não está condicionada ao adulto, pois elas são ativas.

Vale frisar que, nos últimos anos, temos no cenário brasileiro, a promulgação de políticas que garantem direitos da criança, como o ECA, entre outras. O fato é que as modificações na forma de visualizar a criança, não devem ser focalizadas apenas na esfera legal (com aprovação de legislações que asseguram direitos), mas deve ser abrangente, se fazer presente nas relações sociais e culturais, proporcionando de fato visibilidade à criança na esfera social.

Partindo do estudo de caso, no qual se procedeu as intervenções (em um total de cinco encontros), com P.H., uma criança do sexo masculino, com 7 (sete) anos de idade, que apresentava algumas problemáticas, sendo elas: brincar exclusivamente com recursos tecnológicos (celular e computador), obesidade em alto nível e isolamento social. Em função disso, as intervenções foram direcionadas para desenvolver uma ação política com P.H., auxiliando o mesmo a ter um entendimento que ele possui direitos assegurados por lei, no qual foi enfatizado o exposto no ECA. Direitos esses como os referentes a vida, saúde, educação, lazer, esporte, alimentação, entre outros.

Apontamos que, a formação de valores políticos na criança se encontra imbricado com a realidade cotidiana da mesma. Para tanto, se faz necessário um planejamento, tendo em vista que, meu objeto é a criança, no qual como sujeito ativo, deve participar ativamente dessa formação. Dessa maneira, os valores políticos devem (como foram passados nas intervenções realizadas) partir da linguagem infantil, no qual o lúdico se destaca. Além disso, deve ocorrer posicionamento efetivo dessa ação, como no caso de P.H., em que a escola assumiu um posicionamento que atendeu os anseios indagados por P.H. O ponto é que não basta transmitir conhecimento, é necessária uma ação efetiva no cotidiano, para que a criança entenda de forma concreta a importância de uma ação política.

À guisa de conclusão é importante destacar que, este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão da ação política da criança. Para tanto, resgatamos nosso objetivo que é mostrar a possibilidade de formação política na criança, a partir da realização de intervenções, que nesse estudo, ocorreu em um período de pandemia, além disso, marcado por características específicas da realidade da criança. Assim sendo, abrem-se outras possibilidades e oportunidades de novos estudos que contribuam para a compreensão da visualidade da criança enquanto sujeito social, que conseqüentemente é um sujeito de direitos e deveres que possui uma representatividade nas relações sociais.

Referências

AYRES, Sonia Nunes. **Educação infantil**: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

ELÓI, Maria Amélia; MELO, Maria Rael; CÊO, Rafaela. **ECA em tirinhas para crianças**. 4 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: https://plenarinho.leg.br/wp-content/uploads/2017/01/ECA_2015_3a_reimpressao_2016web.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FARIA, Tatiana Carla Santos de. **Contribuição da musculação para o processo de emagrecimento em mulheres**. 2011. 44 f. Monografia (Graduação em Educação Física)-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://eeffto.ufmg.br/biblioteca/1910.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom retiro. **Pró-Posições**, v. 15, n. 01, p. 229-250, jan./abr. 2004.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. O brinquedo e a formação do pensamento. **Revista Criança**, v. 26, n.26, p. 06-08, 1994.

GUISELINI, Mauro. Prescrição de exercícios para emagrecimento saudável. **Evidências em Obesidade**, São Paulo, v. 01, n. 61, p. 12-15, jan./fev. 2013. Disponível em: http://www.abeso.org.br/pdf/revista61/atividade_fisica.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo, SP: Global, 2003.

MELLO, Elza D. de; LUFT, Vivian C.; MEYER, Flavia. Obesidade infantil: como podemos ser eficazes? **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 3, p. 173-182, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v80n3/v80n3a04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, M. L. N. **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

MÜLLER, Verônica Regina; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. O estatuto da criança e do adolescente: um instrumento legal do professor de educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 03, p. 09-24, maio 2005.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PICELLI, Luciney de Amaral; GOMES, Marina Fernandes. O brinquedo, o jogo e a brincadeira. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (Org). **Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009, p. 59 a 66.

QUEIROZ, Tânia Dias; MARTINS, João Luiz. **Jogos e brincadeiras de A a Z**. 1. ed. São Paulo: Rideel, 2002.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 05, n. 01, p. 117-139, jan./jun. 2014.

SARAT, Magda. Organização do conceito de infância: do renascimento á modernidade. In: OLIVEIRA, M. S. (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TÓMAS, Catarina. 2007. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Diego; NUNES, Heloyse E. G. O que é mais eficiente para perda de peso: exercício contínuo ou intermitente? Com ou sem dieta? Uma revisão baseada em evidências. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 02, p. 119-128, 2015. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2015/vol48n2/REV2-O-que-e-mais-eficiente-para-perda-de-peso-exercicio-contínuo-ou-intermitente.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogos para ensinar e aprender matemática**. Curitiba: Coração Brasil Editora, 2006.

STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAPÍTULO 13

A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PERCEPÇÕES DOCENTES

Patrícia Salles de Paula Franco

Marcela de Oliveira Nunes

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-D

Introdução

Historicamente, a responsabilidade em educar as crianças foi tarefa exclusiva das famílias durante séculos. No convívio com os adultos e outras crianças é que elas participavam das tradições e apreendiam as normas, regras e a própria dinâmica daquela sociedade. Na passagem do Feudalismo para o Capitalismo e com a constituição - mesmo que elementar - das instituições escolares, a educação das crianças é absorvida pelas creches/escolas, no intento de cuidarem e protegerem enquanto as mães estavam no trabalho.

Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. Sua origem, na sociedade ocidental, de acordo com Didonet (2001), baseia-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. As creches, escolas maternas e jardins

de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.81).

Indubitavelmente, se iniciou uma espécie de “trabalho pedagógico” em algumas instituições da época, há registros de atividades como “identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião (PASCHOAL, MACHADO, 2009)”.

De todo modo, a etapa do que se compreende hoje como educação infantil, permaneceu durante décadas vinculada à uma perspectiva educacional eminentemente assistencialista. Naquele momento, a escola era tida como um espaço para o qual as crianças eram levadas, enquanto seus tutores exerciam suas funções no trabalho. Em paralelo, consolida-se o pensamento de que as mulheres eram bem-sucedidas ou vocacionadas ao papel de professora, devido seu instinto maternal¹ (SOUZA E MELO, 2018).

No Brasil, as tentativas iniciais de organização de instituições como creches, maternais e orfanatos, partiam de uma perspectiva assistencialista, bem como para “resolver” os dilemas e entraves morais das mulheres da alta sociedade, que se viam grávidas e sem estarem no matrimônio.

“[...] organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira [...] (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.81).

Ao final do século XX, após vários percalços e evoluções no campo das políticas educacionais e dos próprios sistemas de ensino, será rompido este

¹ Cientes da complexidade histórico-social que tornou e ainda torna à associação direta entre mulher e cuidado como algo natural, destacamos que não será devidamente aprofundado esse ponto, em virtude do recorte analítico aqui apresentado.

conceito de educação assistencialista com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) a educação infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade, o desenvolvimento integral da criança.

Dentre vários aspectos relevantes, a LDB (1996) também estabelece a importância de diploma de nível superior ou nível médio na modalidade normal, para exercer a docência na educação infantil. Entretanto, mesmo após as mudanças no sistema educacional, a feminização da docência está fortemente presente na composição do corpo docente, primordialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (ZIBETTI, 2007).

O fenômeno da feminização da docência é fruto de muitas variáveis, dentre elas o sistema binário, que determina o que é ser homem e mulher, e consequentemente professor e professora (VIANNA, 2002). Compreendemos que este processo é fruto de uma construção sociocultural, que por sua vez carrega os vestígios de uma educação assistencialista para a primeira infância. Assim como a nossa construção sócio-histórica, que é fortemente influenciada por ideias machistas e sexistas (ZIBETTI, 2007).

Considerando os censos educacionais, o gênero da escola - principalmente de educação básica - é o feminino. Os dados do primeiro Censo do Professor realizado em 1997, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com 1.617.611 professores da educação básica de rede pública e privada, apontaram que 85,7% do percentual docente eram do sexo feminino (VIANNA, 2002). Após 24 anos, o cenário se apresenta inalterado, pois o Censo Escolar de 2021 apontou que a educação infantil conta com 595 mil docentes, sendo 96,3% são do sexo feminino (INEP, 2022).

Logo, a presente pesquisa teve como objetivo investigar, analisar e refletir quais as percepções dos docentes acerca do processo de feminização da docência e do corpo masculino presente em instituições de ensino infantil.

Para a realização da pesquisa utilizamos métodos mistos, que consiste na utilização de métodos qualitativos e quantitativos. Deste modo, foi realizado uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de artigos, dissertações, teses e livros publicados entre os anos de 1986 a 2021, localizados em publicações disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), no Google Acadêmico.

Em paralelo a esse levantamento e sistematização da literatura, foi realizada uma entrevista com professores participantes do grupo denominado “Professores da Educação Infantil” na rede social *Facebook*. Trata-se de um grupo privado com 473.624 mil participantes e uma média de quinze postagens semanais. O caminho metodológico acima citado, nos permitiu uma melhor compreensão acerca das percepções ainda presentes no ambiente da educação infantil.

As Percepções Sobre a Feminização da Docência na Educação Infantil

No objetivo de coletar dados sobre as percepções docentes acerca do fenômeno da feminização da docência e a negativa da Autarquia municipal de Apucarana em permitir o acesso a alguns dados e entrevistar os professores da rede, foi necessário utilizar outras formas de acesso aos profissionais da educação infantil. O caminho possível naquele momento foi o grupo virtual *Professores da Educação Infantil*, pois além de ser um grupo numeroso, nos permitia ter uma maior chance de entrevistar profissionais do sexo masculino. Sendo assim, anunciamos num post sobre os objetivos da pesquisa, seu formato, a garantia de anonimato dos entrevistados e o link para o questionário virtual.

Elegemos a plataforma *Google Forms* para a elaboração de um questionário, contendo questões fechadas² de múltipla escolha e duas abertas de texto em resposta curta. O questionário aplicado foi dividido em duas seções, a primeira com questionamentos pertinentes ao perfil dos respondentes e a segunda com perguntas relativas a feminização da docência.

Dito isto, participaram da análise 73 participantes, dentre estes 71 do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino (rede pública), em sua maioria da região sul e com idades entre 19 a 53 anos. As ocupações profissionais foram as seguintes: 56 professores(as), 8 auxiliares de sala, 4 pedagogos(as), 3 diretores (as), 1 educador(a) social e 1 coordenador (a). Entre os respondentes 71,2% atuam na educação pública e 28,8% na privada.

Quanto ao sexo dos respondentes, a baixa participação de docentes homens na pesquisa, evidencia o que apresentamos anteriormente, eles são minoria no sistema educacional brasileiro, somando apenas 3,7% do total de professores na etapa da educação infantil (INEP, 2022).

A presença do sexo masculino na educação infantil é vislumbrada como uma novidade de gênero de acordo com Ramos (2011), ele descreve que esta inserção está diretamente ligada as conquistas das políticas públicas para a infância. O autor informa que:

Em especial, ao reconhecimento da educação infantil como direito, consagrado na Constituição de 1988 e ao fato de a legislação atribuir ao Poder Público Municipal a responsabilidade de ofertar vagas em creches e pré-escolas. Desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, os sistemas municipais de ensino têm sido pressionados a ampliar o atendimento às crianças pequenas. Em resposta, alguns municípios procederam à abertura de concursos públicos, instaurando

2 Foi realizado um questionário piloto contendo dez questões fechadas e cinco abertas, com quatro professoras que se propuseram a participar. Por unanimidade, elas elencaram que preferiam questões fechadas, pois de acordo com elas, o público-alvo da pesquisa não possui tempo hábil para responderem questões abertas.

processos de contratação de docentes, com formação específica para atuar nessa etapa da educação básica (RAMOS, 2011, p. 26)

A contratação de docentes por meio de concurso público ampliou a inserção de homens nessa etapa de ensino, pois permite serem avaliados de acordo com os conhecimentos necessário para designarem tal função e não por seus gêneros.

Em seu estudo Sayão (2005) apresenta um relato de uma entrevistada a respeito da perspectiva de contratação de um professor na rede privada de ensino.

“A gente gostou bastante de ti, acho que vai ser bom para o colégio ter uma experiência até porque tu és homem. Tu não tens cólica menstrual, tu não tens este problema de estar pegando a licença de gestação, não leva filho ao médico, ela falou para mim. Então para o colégio acho que vai ser produtivo. E também porque tu és uma pessoa legal. A gente vai querer investir em ti “(SAYÃO, 2005, p. 88).

Este relato apresenta duas grandes problemáticas, primeiramente porque coloca as mulheres em uma posição de improdutivas para o mercado de trabalho, considerando seu fator biológico e reprodutivo (cólicas e gestação) num claro movimento de desumanização. A segunda questão é a respeito da parentalidade, pois o homem pode não gerar, mas também tem filhos e responsabilidades, como a de levar ao médico, estar presente na escola etc. nesse sentido Baliscei e Saito (2021, p. 302) afirmam “esquecem-se, socialmente, que a paternidade é tão importante quanto à maternidade, e que homens podem desempenhar parentalidades tão elogiosas e eficientes quanto as mulheres”.

Sayão (2005) apresenta o relato do entrevistado que foi contratado sob a justificativa de ser homem e não ter problemas de falta, tal como as mulheres. O respondente expôs o seguinte:

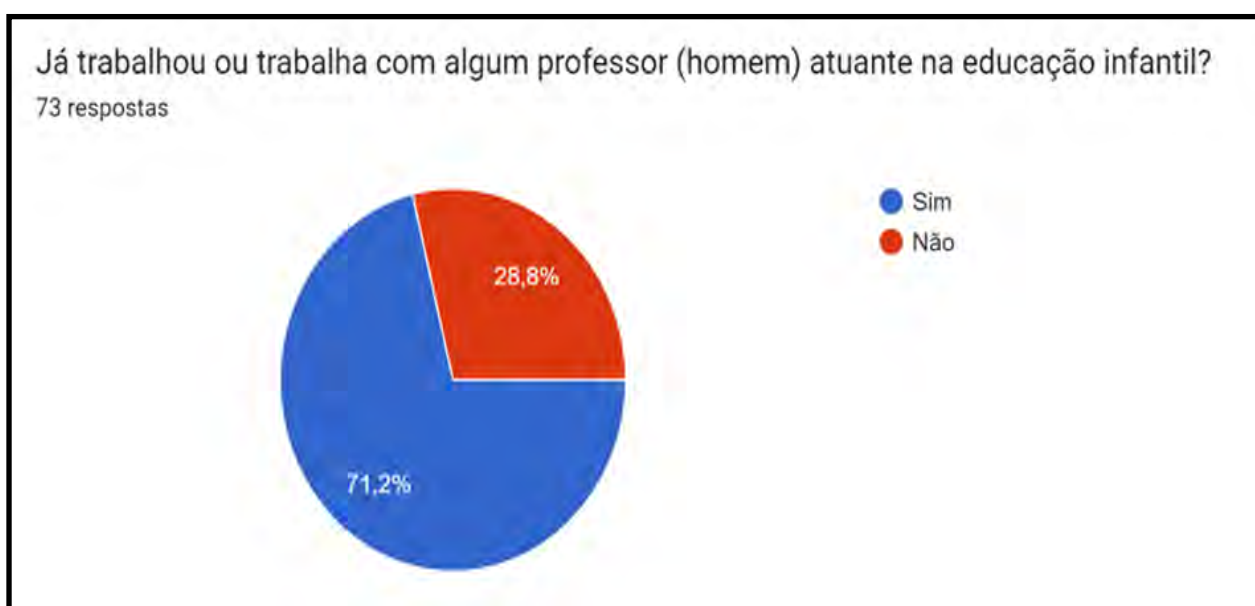
“[...] eu estou lá há oito anos e eu nunca faltei. A minha filha nasceu, eu casei e não peguei licença de nove dias de acompanhamento. Eu não peguei os oito dias de matrimônio. Eu nunca faltei no C.M., nunca. Eu sempre fui

trabalhar doente. Nunca tive uma doença séria, mas às vezes a gente fica resfriado e mesmo assim eu vou trabalhar” (SAYÃO, 2005, p. 89).

Na resposta do entrevistado fica evidente a desigualdade no exercício e na distribuição das responsabilidades parentais e como o próprio sistema capitalista se organiza e se beneficia dessa dinâmica. Há uma contradição no espaço escolar no que se refere a preferência de mulheres para atuarem na educação infantil sob a justificativa histórica de que é uma ação que se assemelha a maternidade, entretanto, quando esta profissional precisa de fato exercer seu papel de mãe, ela se torna improdutiva para o mercado de trabalho.

Dando sequência ao questionário, procuramos entender as vivências dos entrevistados, para isso questionamos quantos deles trabalham ou trabalharam com profissionais homens na educação infantil.

2. Gráfico – Profissionais homens na educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022).

É fato que a escolha profissional é marcada pelo modo como a sociedade determina o que é ser homem e mulher, e os respectivos status e privilégios das diferentes profissões, nesse sentido Baliscei e Saito (2021, p.299) indicam “[...] o desprestígio crescente da profissão docente somado a baixos salários e a

sobrecarga de atividades para além do âmbito de trabalho, não sendo, portanto, uma profissão atraente aos homens”. Podemos afirmar que, de um modo geral a atuação de professores homens na educação infantil é um processo que vem se consolidando aos poucos, mas que também é obstaculizado pela própria precarização. De todo modo 53 (cinquenta e três) respondentes afirmaram que trabalha ou já trabalhou com professores homens na educação infantil.

No decorrer da história da educação infantil, se naturalizou a prática de sempre denominarem no feminino “as professoras” ou ainda pior, “as tias”, mesmo com a presença de profissionais homens (TAMANINI, 2008). No curso de pedagogia, o qual majoritariamente é composto por alunas mulheres, vivenciei situações como a apresentada pela autora, mesmo com a presença de alunos homens, alguns docentes se referiam a nós como “futuras pedagogas”.

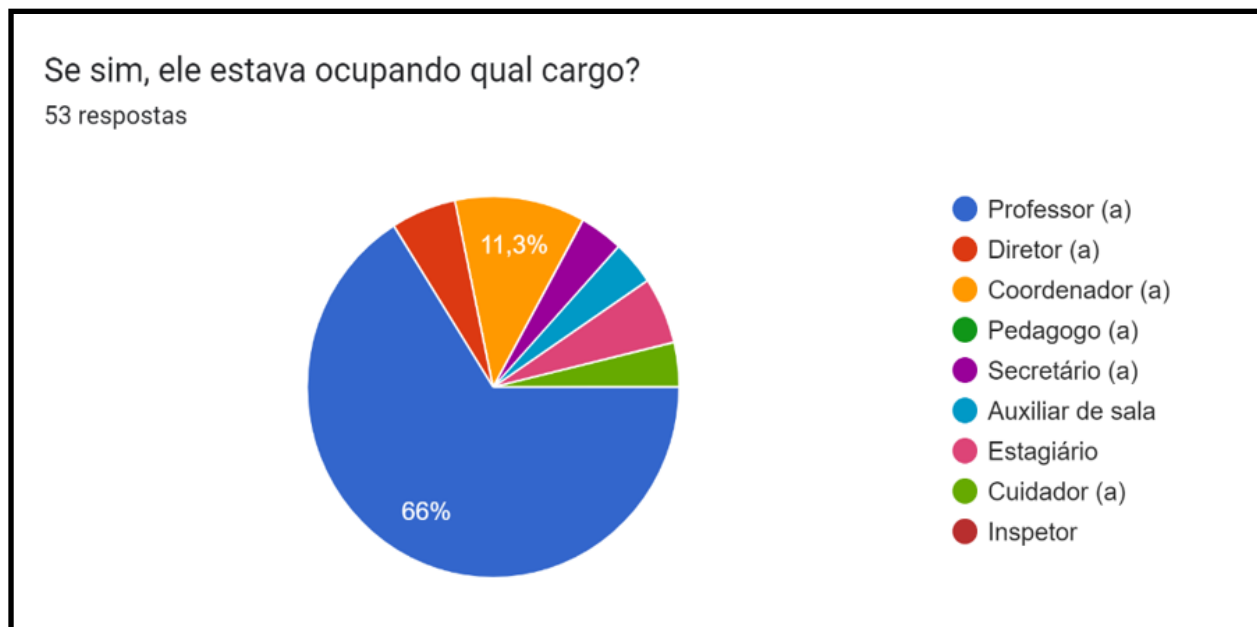
É preciso se atentar as terminologias utilizadas, a desvalorização da docência e os estereótipos impostos, que atingem de forma desproporcional professores e professoras. Muitas das vezes é cobrado que assumam um papel maternal sobre seus discentes, resultando em casos na anulação da identidade profissional do docente (ZIBETTI, 2007), um exemplo é a nomenclatura ainda presente de “tia” e “tio”. Acerca dessa nomenclatura Freire (1997) afirma:

A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 1997, p. 9).

Como posto, o ato de ser professor é constituído por resistência e militância, desta maneira complementamos com o fato de que a docência não requer gênero específico, mas sim profissionais comprometidos com o ato de ensinar.

Dando prosseguimento aos dados, questionamos os entrevistados sobre quais cargos os homens atuantes na educação infantil exerciam.

3. Gráfico – Cargo dos profissionais homens na educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022)

Em relação aos cargos em que docentes do sexo masculino ocupam ou ocupavam, ficaram distribuídos da seguinte maneira: 66% (38) professores, 11,3 % (6) coordenadores, 5,7% (3) diretores, 5,7% (3) estagiários, 2% (1) cuidadores, 2% (1) auxiliares de sala, 2% (1) secretários.

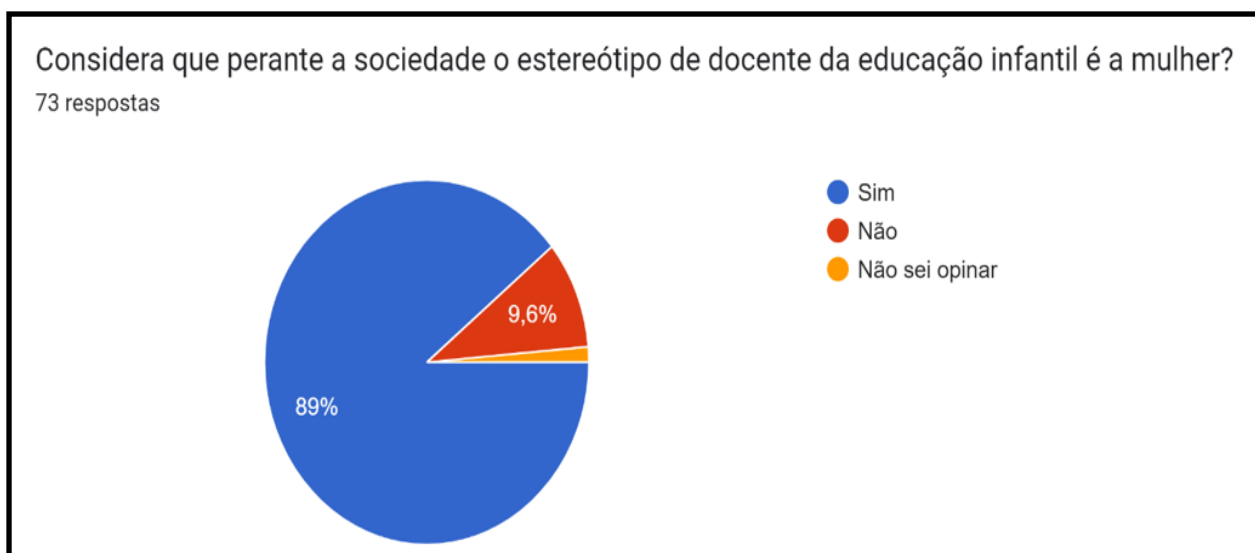
Como elencado anteriormente, existe um desprestígio sobre a profissão docente, neste sentido Ramos (2011) apresenta que em determinados casos, os homens escolhem a profissão docente almejando cargos administrativos. O autor relata que as professoras apontam a existência de um tratamento diferenciado para com os docentes homens, no sentido de que estes possuem maior probabilidade de assumirem cargos de direção e coordenação.

Dessa forma, há uma dualidade na presença do sexo masculino na educação infantil, de um lado em cargos de menor prestígio como de professores,

corpos masculinos são vistos como algo fora do lugar, contudo ao serem colocados em cargos hierarquicamente elevado - como de direção e coordenação - há uma naturalização e aceitação (RAMOS, 2011). Isso ocorre, pois, cargos de direção e coordenação são associados a disciplina, superioridade e poder.

A questão seguinte buscou compreender se os entrevistados consideravam que socialmente havia a existência de um estereótipo docente na educação infantil, neste caso o sexo feminino.

4. Gráfico – Estereótipo docente da educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022).

O número expressivo de entrevistados que responderam sim ao serem questionados sobre a existência de um estereótipo de docente na educação infantil revela o que já elencamos anteriormente, há sim a naturalização da mulher enquanto professora da primeira etapa da educação básica, e isto se deve ao processo de construção histórica, cultural e social.

Concordamos com Baliscei e Saito (2021) no que diz respeito da ação docente:

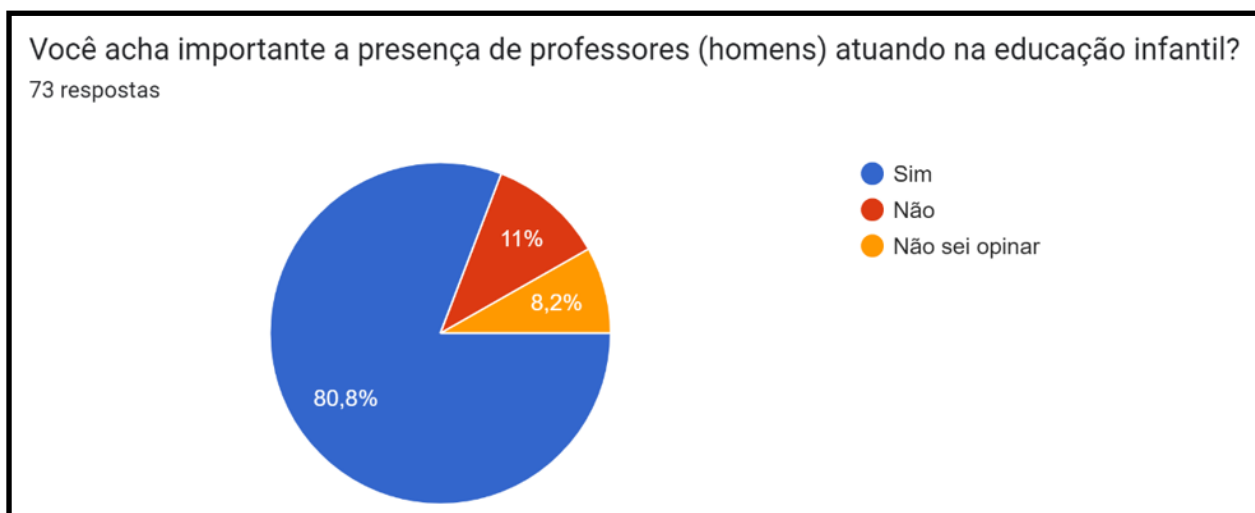
Para atuar na educação infantil, é necessário formação teórico-prática, não havendo conexão entre essa atuação e o desempenho de uma identidade

de gênero específica – a feminina – que, socialmente, acreditam-se, ainda hoje, ser capaz de “garantir” a ação zelosa e maternal, marcada pelo cuidado físico (BALISCEI e SAITO, 2021, p. 302).

Para Vianna (2002, p. 90) “O sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas”. Dessa forma, a existência de estereótipos na educação infantil é ainda um grande problema, pois desconsidera a formação teórico-prática dos sujeitos, além de serem oriundos de práticas sexistas, as quais determinam um padrão de profissional considerando unicamente o fator biológico.

Na questão seguinte, buscamos compreender qual a opinião dos entrevistados sobre a presença de professores homens, atuantes na educação infantil.

5. Gráfico – Opinião dos entrevistados sobre a presença de homens na educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022).

Como já evidenciado, a presença de professores homens na educação infantil, ainda causa uma estranheza dentre a comunidade e colegas de trabalho. Dos 73 entrevistados, 11 responderam não acharem importante a presença de homens na educação infantil e 6 não souberam opinar.

É possível analisar tal realidade, pela ótica que Sayão (2005) apresenta

com base na teoria de Saffioti, a chamada Síndrome do pequeno poder³. Tal síndrome indica que no inconsciente de algumas docentes mulheres, cria-se a sensação de possuírem maior poder, por estarem neste espaço majoritariamente feminino, dessa forma a presença de homens pode ser vista como uma ameaça para elas, pois eles estariam adentrando em um dos poucos lugares em que as mulheres são reconhecidas e são protagonistas - mesmo que com muita precarização laboral.

As recentes transformações ocorridas na sociedade em termos morais e legais, ainda não foram capazes de alterar completamente os papéis sociais atribuídos ao longo da história sobre o “que é típico” do masculino e do feminino (RAMOS, 2011). Em decorrência disso, ainda existe uma certa resistência a presença de homens na educação infantil.

Pesquisas relacionadas a Sociologia do Trabalho apresentam resultados positivos sobre a presença do sexo masculino na docência:

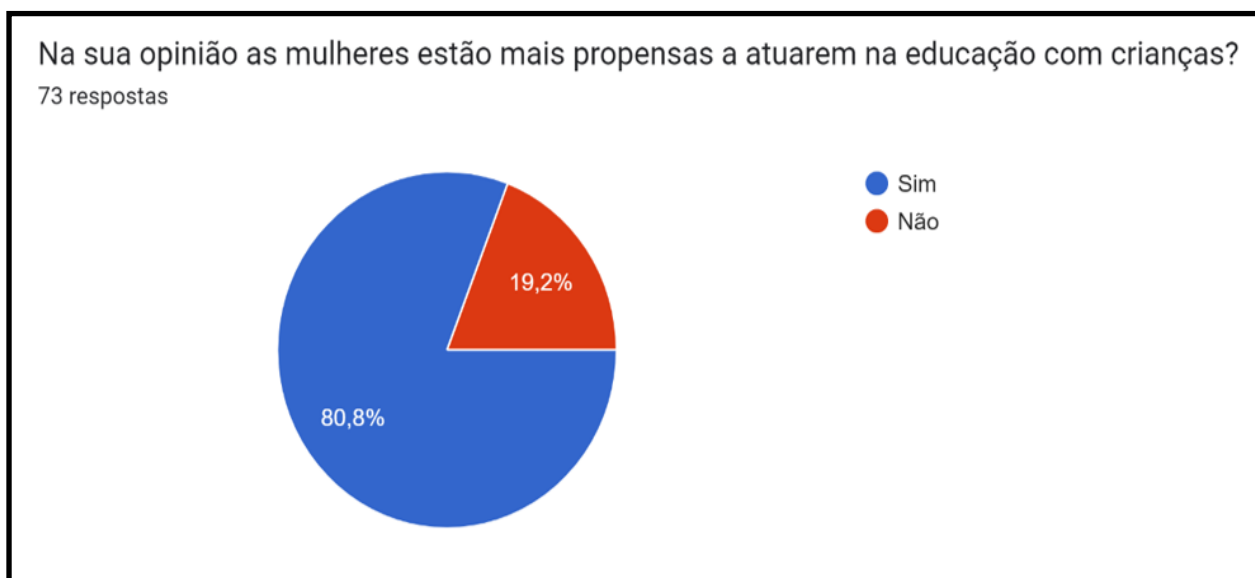
Há uma outra concepção sobre o trabalho docente masculino pautada na idéia de equidade social. Algumas pesquisadoras mais ligadas à Sociologia do Trabalho indicam que o envolvimento de um maior número homens na Educação Infantil aumentaria a opção de carreira para eles contribuindo para que se desfizesse a imagem de que a Educação Infantil seria um trabalho somente para as mulheres alterando, dessa forma, a imagem da profissão e, quem sabe, melhorando significativamente os salários e o status da carreira (SAYÃO, 2005, p.16).

Desta maneira, como apresentado no gráfico, a maioria dos respondentes indicaram ser importante a presença do sexo masculino na educação infantil, contudo não conseguimos escrutinar a fundo, o que elas compreendem por essa presença. Inclui-se nessa compreensão a participação dos professores em todas as atividades das crianças, como até mesmo o cuidado com as trocas de fraldas ou idas ao banheiro? Ou seria uma inclusão parcial? Infelizmente, esse é um ponto que só poderá ser analisado em outro trabalho.

³ É a vitimização daqueles/as que possuem menos poder ou estão numa posição hierárquica inferior por aqueles/as que pensam estarem situados numa posição superior (SAYÃO, 2005, p. 233).

Na questão seguinte, o intuito foi levantar entre os respondentes a existência da crença na propensão ou vocação das mulheres para atuarem com crianças.

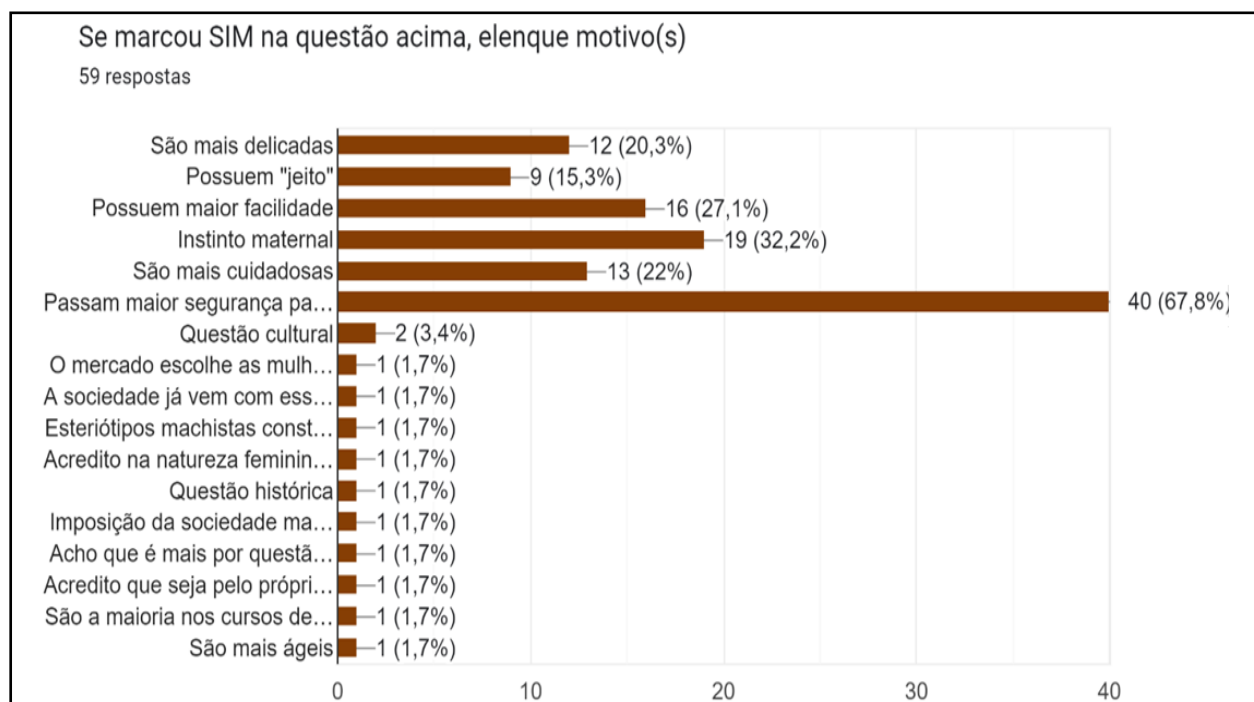
6. Gráfico – Opinião dos entrevistados sobre a atuação de mulheres na educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022).

O grande número de participantes que afirmaram que as mulheres estão mais propensas a trabalharem na educação infantil, confirma a tese de que historicamente se consolidou no inconsciente coletivo, a associação da mulher com a figura da docência na primeira infância. A fim de compreender quais os fatores levaram os respondentes a realizarem tal afirmação, foi solicitado que elencassem motivos.

7. Gráfico – Justificativas das opiniões dos entrevistados sobre a atuação da mulher na educação infantil.



Fonte: Própria autora (2022)

Ao analisar as respostas, foi possível comprovar alguns dos tópicos apresentados e discutidos no decorrer do trabalho, entre eles a associação da mulher com a delicadeza e ao cuidado: *“Acho que é mais por questão cultural, o cuidar sempre esteve relacionado a atividade feminina (RESPONDENTE 37)”*.

De fato, o cuidado na educação infantil é uma atividade a ser exercida pelo docente, contudo não deve se restringir a um único gênero (BALISCEI e SAITO, 2021). Ocorre que o cuidado com essa faixa etária é associado a maternidade, desta forma o docente homem não exerceria com maestria. Contra-pondo esta argumentação, a autora Sayão com base na teoria de Badinter afirma que *“a maternagem⁴ se aprende no fazer diário, o que a leva a crer que homens e mulheres são capazes de cuidar de crianças e isso depende de experiências provenientes de seu contexto sociocultural (2005, p. 167)”*.

⁴ Termo que ficou conhecido no Brasil, significa cuidados maternos dedicados às crianças (SAYÃO, 2005, p.165).

Dessa maneira, reiteramos a leitura de que o cuidado não tem gênero, o cuidar é construído com base nas relações. Portanto, cabe ao espaço escolar, propiciar situações nas quais o docente homem possa - caso não saiba - vir a aprender. Outro apontamento elencado nas justificativas, foi que a feminização da docência ocorre devido as questões históricas e culturais, pelas quais a nossa sociedade se consolidou, e evidenciam a existência de uma sociedade machista.

“Imposição da sociedade machista” (RESPONDENTE 35);

“A sociedade já vem com esse costume há muitas décadas” (RESPONDENTE 12);

“Estereótipos machistas construído e reproduzidas pela sociedade” (RESPONDENTE 20).

Tais justificativas mesmo que concisas, indicam a percepção de que feminização da docência ainda está alicerçada em uma construção histórica e social, que tem como base visões machistas e patriarcais (BALISCEI e SAITO, 2021).

Expressivamente, os respondentes afirmaram que as mulheres passam maior confiança aos pais, portanto estão mais propensas a atuarem na educação infantil. Em seu estudo Sayão (2005), apresenta que esta relação de insegurança dos pais para com os docentes homens tem como fundamento principal o tabu relativo ao cuidado com o corpo, visto que, socialmente, a sexualidade pertence ao sexo masculino, dessa maneira as mulheres controlariam sua sexualidade, enquanto a presença do corpo masculino seria uma ameaça as crianças. A autora discorre a respeito das origens dessa representação.

Essa representação presente no imaginário de muitas pessoas dentro e fora da creche de que os homens são perigosos, significando uma ameaça para as crianças, não é algo que existe por acaso, pois sabemos o quanto o poder masculino, muitas vezes, vitimiza mulheres e crianças. No entanto, com a incorporação irrefletida dessas crenças e preconceitos perdemos na vivência das relações (SAYÃO, 2005, p.187).

De acordo com Ramos (2011), o docente somente deixa de ser visto como uma ameaça ou incapazes de cometer abusos, após o período denominado comprobatório, quando “comprovam” para a comunidade escolar que são capazes de exercerem com êxito o cuidar e educar de crianças pequenas.

Destaca-se ainda, que a associação da mulher a maternidade, esteve presente em diversas respostas como apresentado no gráfico, sendo o segundo maior percentual de justificativas.

“Acredito na natureza feminina de cuidado e senso de proteção com crianças. Facilidade natural em ser amável de maneira especial, e ser atenta a detalhes importantes no processo educacional dos pequenos (Respondente 23)”.

Esta associação da mulher com a maternidade evidencia uma visão histórica e sacralizada, que considera unicamente o biológico, e desvincula a profissão docente com a formação profissional (diploma de nível superior ou nível médio na modalidade normal para exercer a docência na educação infantil LDB 9.394/96).

A respondente de número 23, nas questões anteriores se demonstrou contrária a presença de docentes homens na educação infantil, elencou a maternidade como uma justificativa e complementou com a “facilidade natural” do sexo feminino. Neste sentido Sayão confirma que socialmente ainda há essa visão, “A visão essencializada da mulher calcada numa suposta capacidade natural de cuidar das crianças, é bastante presente (2005, p.166)”. Portanto não é uma resposta isolada.

Tamanini, discorre a respeito desta visão, que nada é natural, mas sim uma construção histórica.

[...] O modo como nos tornamos homens e mulheres no mundo e aprendemos a cuidar ou a ensinar é uma construção da cultura e das relações sociais e depende das escolhas que a sociedade vai fazendo, embora por escolha

nem sempre seja totalmente consciente. Por isso, nada do que fazemos, ou sabemos fazer, existe em nós como algo predeterminado ao nascer, mesmo que grande parte de nossa sociedade, na verdade a maior parte, pense que há uma essência no ser mulher que se traduz a maternidade (TAMANINI, 2008, p. 15).

A tônica discursiva das justificativas, vão ao encontro do que a literatura da área indica, há de fato uma associação da professora da educação infantil com a maternidade, assim como são vistas como pessoas dóceis, delicadas, e possuem um “jeito” para o cuidado. Mesmo com o processo de profissionalização da carreira na educação infantil, a força do patriarcado e a forma como o machismo permanece nas estruturas sociais, inviabilizam uma mudança radical na percepção docente.

Considerações Finais

Foi possível compreender que o trabalho das mulheres na educação infantil e a presença de profissionais do sexo masculino, ainda está marcada por estigmas e estereótipos socialmente construídos. Indubitavelmente, nesse processo de desconstrução de estereótipos, as mulheres ainda sofrem muito com o ônus dessa feminização vulgar, pois além da sociedade ignorar a profissionalização desse posto de trabalho, o desqualificam quando o associam à uma prática “maternal”.

Outro ponto evidenciado, foi a existência de contradições no que diz respeito a relação mulher, maternidade e mercado de trabalho, pois ao mesmo tempo em que são vistas como um perfil ideal, considerando o suposto “instinto maternal”, quando esta docente se torna mãe e precisa exercer sua maternidade, isso se torna um “problema” para a instituição escolar.

Compreendemos que o processo de feminização da docência é resultan-

te das relações sociais que se estabelecem na sociedade, principalmente em uma sociedade marcada pelo machismo com suas raízes em visões patriarcais e sexistas. A instituição escolar enquanto parte deste sistema, acaba reproduzindo tais práticas. Contudo pudemos vislumbrar no horizonte um indicativo de mudança nos paradigmas, pois a maior parte dos respondentes concordam que é importante a presença de professores do sexo masculino na educação infantil, o que eles compreendem por essa presença e as alterações nesse cenário, só serão possíveis a partir de uma gama de atividades, dentre elas, ampliar e oportunizar a inclusão de docentes homens nesta etapa de ensino, promover maiores discussões acerca do machismo estrutural e suas formas de reprodução na estrutura de ensino, bem como realizar alterações significativas nas carreiras desses profissionais.

Referências

BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na educação infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 31 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FREIRE, Paulo, **Professor sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar- ed. Olho d'água- São Paulo 1997.

Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Dados revelam perfil dos professores brasileiros 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 07 ago. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil**: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95, mar.2009.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte** – M.G. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Aa, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creches**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professoras (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, [S.L.], v. 43, n. 3, p. 697-709, 1 fev. 2019. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48977>.

TAMANINI, Marlene. Cosmologia e o mundo das deusas: as raízes da desigualdade. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana (org.). **Gênero na educação: espaço para diversidade**. 3. ed. Florianópolis: Genus, 2008. p. 14-25.

VIANNA, Cláudia Pereira **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu [online]. 2002, n. 17-18 [Acessado 16 outubro 2022], pp. 81-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Epub 05 Mar 2009. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. O que pensam professoras de educação infantil sobre a feminização da profissão docente? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2007, p. 01-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-3041-int.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CAPÍTULO 14

A MEDICALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Géssica Nayara Alves Magalhães

Micaela Brito Solera

Denise Kloeckner Sbardelotto

Doi: 10.48209/978-65-5417-102-F

Introdução

A medicalização de crianças e adolescentes é uma prática estudada em diversos países da América do Sul e Europa (NUNES, 2016; TULESKI, 2020; FARAONI, 2010). Seu impacto é sentido em diversas instituições e organizações, o que justifica uma pesquisa de cunho psicológico. Muitos casos estão relacionados ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e, em muitas escolas, são casos tratados como um problema individual ou familiar, facilitando a disseminação do discurso médico na explicação e na proposi-

ção de tratamentos. Ou seja, quando há um problema de aprendizagem, muitas vezes o foco se dirige ao aluno, culpabilizando-o e desconsiderando todos os outros elementos que influenciam no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, busca-se uma solução também individual e não institucional. Não é incomum este cenário levar a criança ou o adolescente às avaliações diagnósticas precipitadas, emissão de laudos para medicalizá-lo e, assim, justificar o fracasso escolar.

O medicamento “Metilfenidato”, ou mais conhecido como “Ritalina”, é o estimulante mais consumido no mundo para tratar problemas de aprendizagem que são detectados na escola, apesar dos efeitos adversos dessa substância controlada. Devido ao seu uso excessivo, muitas pesquisas têm se empenhado em compreender o desenvolvimento da atenção nas crianças e sua relação com a medicalização (TULESKI *et al*, 2015). Quanto à atenção, é importante salientar que a Psicologia Histórico-Cultural se contrapõe à ideia biologicista de desenvolvimento humano e considera o psiquismo como uma construção dialética em constante transformação, abordando as influências culturais e sociais como determinantes no desenvolvimento das funções superiores que são internalizadas.

Diante do exposto, é importante levar em conta o apelo emocional para o processo de internalização. Assim, em base materialista, Vigotski estudou a existência de emoções por fatos que não dependem apenas dos perceptuais e postulou que a emoção é mediadora entre a realidade e a imaginação. Afinal, para esse autor, as emoções se relacionam com a imaginação e o pensamento de forma ativa e, portanto, não deve ser vista de maneira isolada ao psiquismo (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Assim, o desenvolvimento emocional pode ser uma alternativa à excessiva medicalização de problemas escolares. Buscamos analisar neste capítulo,

a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, como as emoções e sentimentos podem ser desenvolvidos como funções psicológicas superiores no período compreendido como infância (07 a 10 anos). A discussão irá evidenciar que existe um grande impacto da medicalização sobre o desenvolvimento emocional de crianças no contexto escolar, gerando consequências sociais do desenvolvimento parcial das emoções como função psicológica na infância.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho teórico-bibliográfico, com base em livros, teses, artigos e demais materiais bibliográficos, utilizando fontes primárias e autores que se sustentam na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural (ALVES, 2019). Para que o leitor compreenda o que está sendo exposto, o texto estará estruturado da seguinte forma: inicialmente, falaremos da emoção dentro da perspectiva da psicologia de Vigotski. Em seguida, nos aprofundaremos no desenvolvimento psicológico emocional, especificamente no período da infância. Esses assuntos serão a base para a discussão do último tópico deste capítulo, que se debruçará sobre a questão da medicalização e o controle das emoções no período escolar.

A Emoção na Psicologia de Vigotski

Pensar sobre a teoria da emoção na perspectiva de Vigotski é considerar o desenvolvimento ontogenético, a influência biológica, histórica e cultural e as funções psicológicas superiores, levando em conta que, assim como as outras funções psicológicas superiores, a emoção se desenvolve através de apropriação.

Vigotski fez uma análise crítica da teoria de William James (1842-1910) e Carl Lange (1834-1900) que, para ele, tinham uma visão biologicista da emoção e ignoravam a dimensão social, ao reduzirem os sentimentos do sujeito ao comportamento reflexo. Ainda nesse sentido, autores como Baruch Espinosa

(1632-1677), se posicionava contra a separação entre corpo e mente, enquanto Freud estudou as emoções relacionadas à energia do psiquismo e também numa perspectiva de interação entre ideia e afeto, corpo e mente. Porém, não havia nestes autores uma compreensão materialista, histórica e dialética do psiquismo como a que Vigotski defende (MAGIOLINO, 2010). Ademais, Vigotski, em “Teoria de las emociones”, expressa que esses autores possuíam uma visão dualista:

Es evidente que nuestros autores, de manera inconsciente o no, adoptan el punta de vista dualista, ai igual que la opinion corriente que combaten; a unica diferencia estriba en la intervencion de los efectos y las causas, respecto a lo cual los unos dicen que la emocion es una causa cuyas manifestaciones físicas son los efectos, mientras que los otros dicen que las manifestaciones físicas son la causa cuyo efecto es la emocion. Segun mi opinion, sería muy provechoso eliminar del asunto toda cuestion de causa y efecto, toda relacion de causalidad y substituir la posicion dualista por una concepcion unitaria o monfstica (VIGOTSKI, 2004, p. 244).

Uma questão crucial para Vigotski é essa superação do dualismo de René Descartes (1596-1650), da separação entre mente e corpo, buscando compreender intelecto e afeto de forma conjunta. Assim como as funções psicológicas superiores, as emoções devem ser compreendidas em suas múltiplas determinações, se transformam pela interação com outras funções psicológicas que só se desenvolvem por meio das interações sociais (COSTA; PASCUAL, 2012). Desse modo, a emoção passou a ser entendida para além da concepção biologicista, mas como uma função psicológica superior influenciada por fatores sociais que se refletem nas relações estabelecidas e, com isso, entendida em sua interdependência entre o desenvolvimento das emoções e dos demais aspectos que constituem a vida psíquica.

A emoção pode influenciar e modificar o comportamento humano e, para compreender como isso ocorre, precisa se considerar a interação entre indivíduo e o meio em que está inserido, pois assim como o meio é transformado,

a emoção também pode ser transformada. Assim como o meio é histórico, a emoção também faz parte da história do sujeito:

Sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural é possível pressupor que a emoção, assim como os demais comportamentos humanos, constitui-se e se modifica a partir de um processo dialético, que ocorre na relação entre o indivíduo e a cultura em que ele está inserido. E que se constitui, também, como um aspecto histórico, estando em constante transformação na relação com a coletividade e no acesso e aquisição da produção humana, a qual é transformada e transmitida socialmente. Em outras palavras, tal teoria nos permite lançar a hipótese de que a emoção também é uma função superior (SILVA, 2011, p. 7).

As emoções se caracterizam sob influência da cultura em que o indivíduo está inserido e, de acordo com Vigotski, o desenvolvimento delas se dá a partir, tanto de sua autoconsciência quanto das relações humanas, tendo uma base filogenética, mas sofrendo modificações pela crescente representação fornecida pela linguagem. Ainda, as emoções se relacionam com as demais funções psicológicas superiores, tais como a imaginação, o pensamento e a linguagem (ALVES, 2021).

Através das emoções são estabelecidas relações entre os sujeitos e com o ambiente físico e social, colaborando para a construção da identidade. Portanto, não se pode falar em hereditariedade quando se trata de emoção, já que elas acompanham o conhecimento e também a vivência dos indivíduos e se transformam ao mesmo tempo em que o sujeito passa por transformações.

Vigotski considerou que a emoção e o pensamento estão em união e se constituem dialeticamente, considerando a dimensão integral do psiquismo. Por ser um processo, a família e a escola têm um papel fundamental para esse desenvolvimento psicológico emocional (LEITE; SILVA; TULESKI, 2013). Por esse motivo, estudos sobre a relação emoção e pensamento no ambiente escolar têm sido mais recorrentes, bem como a análise crítica sobre a histórica característica da escola em priorizar as funções cognitivas em detrimento das

afetivas. A proposta de Vigotski sobre a dialética entre emoção e pensamento fez levantar discussões para que estes sejam integrados dentro da escola, visando contribuir para diminuição do fracasso escolar e, conseqüentemente, o uso da medicalização.

O Desenvolvimento Psicológico Emocional no Período da Infância

Para tratarmos do desenvolvimento psicológico emocional no período da infância, primeiramente, precisamos pontuar que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, inclusive com o seu nível potencial, ou seja, o que a criança consegue fazer com o auxílio de um adulto e, posteriormente, poderá fazer sozinha. Da mesma forma, a linguagem se desenvolve, já que inicialmente é um meio de comunicação entre a criança e o adulto e, quando internalizada, transforma-se em uma função mental que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Assim, a aprendizagem certa conduz a um bom desenvolvimento psicológico. Além disso, a aprendizagem é necessária para o desenvolvimento histórico da criança e o processo de desenvolvimento não é paralelo à aprendizagem, ambos acontecem simultaneamente (VIGOTSKI, 2010). Relacionado à isso, Leontiev afirma que:

Conseqüentemente, podemos dizer que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por um relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 2010, p. 64).

Diante disso, fica claro que através da atividade é que ocorrem as mudanças e a criança passa a enxergar, conforme se desenvolve, que o lugar que ocupa nas relações humanas não diz respeito às suas próprias potencialidades e,

diante disso, se esforça para modificar. Quando ela faz isso, toda a sua atividade é reorganizada e possibilita a passagem para um novo estágio do desenvolvimento da sua vida psíquica (LEONTIEV, 2010).

Baseado na Psicologia Histórico-Cultural, o psicólogo soviético Daniil B. Elkonin (1904-1984) desenvolveu uma teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, estruturada das seguintes épocas: primeira infância, infância e adolescência. Partindo disso, a primeira infância se divide entre os períodos “primeiro ano de vida” e “primeira infância”; a infância entre o período “idade-pré-escolar” e “idade escolar” e, a adolescência, entre os períodos da “adolescência inicial” e “adolescência” (PASQUALINI, 2013).

Quanto à época da infância, é importante ressaltar que, na idade pré-escolar, a atividade dominante é o “jogo de papéis”, sendo esta uma atividade contraditória, pela vontade da criança de fazer tudo o que o adulto faz e suas limitações operacionais que a impedem de realizar tais ações. Essa contradição é solucionada pelas crianças em forma de brincadeiras, através das quais a criança está se apropriando das atividades humanas e internalizando ações sociais. No contexto escolar, este é um período de apropriação cultural e desenvolvimento psíquico e é importante que o professor trabalhe com o “faz de conta”, enriquecendo a atividade lúdica (PASQUALINI, 2013).

Para Elkonin (1987), na “idade pré-escolar”, predomina a esfera *afetiva/emocional* da personalidade, característica de todo o início de período. Esta prepara a passagem ao período seguinte, que estará centrado na esfera *intelectual-cognitiva*, não havendo uma ruptura de um período para outro, mas uma complementação, com o objetivo da inserção no mundo do adulto. O período seguinte é marcado pela transição da criança para a “idade escolar”, que tem como atividade dominante a “atividade de estudo”. Importante ressaltar que a atividade de aprendizagem, que é oferecida pela escola, e a atividade de estudo

que caracteriza o período da “idade escolar”, possuem conceitos diferentes: a atividade de estudo é desenvolvida ao longo do tempo, por meio do que foi sendo apropriado pela criança durante os primeiros anos de vida. Porém, se na atividade do “jogo de papéis” não eram tão importantes os resultados, a “atividade de estudo” está orientada claramente a um resultado. No entanto, ao ser inserida da escola durante a “idade pré-escolar”, a criança vai aprender brincando e, progressivamente, vai diferenciando as atividades que nascem como brincadeira das chamadas “atividades produtivas”, que visam algum resultado (PASQUALINI, 2013). Entretanto, na idade escolar os motivos afetivos também são de grande importância, isso porque as crianças estão em estreita ligação com a figura do(a) professor(a), pois são esses que organizam a atividade de estudo, transformando os motivos afetivos em motivos cognitivos. Essa transformação ocorre através da mediação do professor, que orienta a criança à apropriação de forma sistemática a conceitos novos.

Contudo, estamos em um cenário que ocorre aceleradamente a patologização dos aspectos afetivos-emocionais na educação, devido às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas do contexto escolar, tais como a dislexia, discalculia, disgrafia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. Porém, ao contrário desta postura patologizante, a Psicologia Histórico-Cultural aponta outra função superior importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem: a emoção. Assim como a cognição, a emoção se desenvolve a partir das mudanças qualitativas e quantitativas, com base nas relações entre os sujeitos e a cultura em que estão inseridos. Desse modo, na periodização do desenvolvimento, assim como as outras funções psíquicas superiores, a emoção também sofre modificações.

No período da infância ocorrem mudanças que possibilitam o desenvolvimento de sentimentos diversos, diante das transformações no contexto edu-

cacional. No momento em que se inicia o processo de escolarização, ao entrar em contato com conhecimento científico, a linguagem e a imaginação avançam e, neste momento, a criança consegue antecipar fatos e sonhar com o futuro. Assim como as demais funções superiores, as emoções se modificam, se transformando inclusive na adolescência e na vida adulta. A ênfase no cognitivo em detrimento do emocional, bem como a dificuldade da escola e de educadores em compreender e mediar as emoções das crianças e adolescentes, pode colaborar com futuros diagnósticos apressados que podem levar ao uso de medicamentos (LEITE; SILVA; TULESKI, 2013). Será sobre este aspecto que trataremos a seguir.

Medicalização e Controle das Emoções no Contexto Escolar Infantil

Quando pensamos sobre a medicalização e diagnósticos no passado, observamos a quase inexistência de intervenções medicamentosas na escola, mas isso não quer dizer que as crianças não possuíam problemas de aprendizagem, mas que havia pouco conhecimento sobre tais dificuldades e acesso a tratamentos. É recente, porém recorrente a discussão acadêmica em torno dos efeitos da medicalização de crianças e adolescentes em função de queixas escolares (SILVA, 2011; LEITE & TULESKI, 2011; TULESKI *et al*, 2015; SANTOS; CAMARGO, 2021; SILVA, NAKAGAWA, 2022). A ampliação do conhecimento sobre o assunto teve como consequência o aumento de diagnósticos e tratamentos medicamentosos que, em muitos casos, limita-se a uma visão biologicista sobre problemas que podem ser de origem históricas e sociais. Assim, problemas de aprendizagem ou qualquer comportamento infantil considerado inadequado, começaram a ser compreendidos como fenômenos orgânicos, tendo como consequência um aumento expressivo no uso de medicamentos (TABUTI, 2018).

Em 2015, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente lançou uma resolução que “[...] dispõe sobre o direito da criança e do adolescente de não serem submetidos à excessiva medicalização, em especial no que concerne às questões de aprendizagem, comportamento e disciplina” (CONANDA, Resolução n.º 177/2015, Art. 1º). Essa medida teve como objetivo reduzir o uso indiscriminado de medicamentos que causam dependência física ou psíquica, principalmente em casos em que medicalização é utilizada para resolver questões de dificuldade de aprendizagem, comportamento e disciplina. Portanto, é direito, tanto da criança quanto do adolescente, de receber abordagens e tratamentos multiprofissionais, que trabalham aspectos culturais, emocionais, pedagógicos, éticos, envolvendo a família responsável no processo. Diante disso, com o objetivo de diminuir o uso excessivo de medicamentos pelas crianças e adolescentes em idade escolar, a resolução recomenda trabalhar com a prevenção, campanhas e debates entre psicólogos, médicos, professores, coordenadores, pais e toda a comunidade escolar, com a finalidade de conscientizar sobre os riscos do uso indiscriminado e excessivo (CONANDA, Resolução n.º 177/2015).

Segundo dados do CONANDA (Resolução n.º 177/2015), a utilização de medicalização no Brasil, especialmente o uso de Metilfenidato, teve um aumento de 775% entre 2003 e 2012, tornando-se assim o segundo maior consumidor mundial desse medicamento utilizado para o tratamento de TDAH. No Brasil, a importação do Metilfenidato passou de 578 kg importados em 2012 para 1820kg importados em 2013, um aumento de mais de 300%. O Metilfenidato, cujo nome comercial mais conhecido é a Ritalina, é um dos psicotrópico mais consumidos no mundo e, segundo o último relatório da ONU sobre importação e consumo de psicotrópicos, sua produção mundial chegou ao recorde de 72 toneladas em 2013 (ONU, 2015).

Existem dificuldades de aprendizagens comumente diagnosticadas no contexto escolar, tais como a dislexia (dificuldade na leitura), discalculia (dificuldade em matemática) e disgrafia (dificuldade na escrita). As dificuldades de aprendizagem, no geral, podem provocar dificuldade na linguagem oral, seja na aquisição no uso da linguagem ou articulação de palavras, assim como na leitura, reconhecimento e compreensão de letras e palavras. Também pode afetar a escrita, quando a dificuldade se encontra em soletrar (inclusive no ditado), ou também o raciocínio matemático e em cálculos básicos (SMITH; STRICK, 2007).

Além do exposto acima, uma das principais patologias diagnosticadas em crianças e adolescentes é o TDAH, em muitos casos, tratado com uso de medicamentos a longo prazo. Nem sempre são analisadas as consequências da medicação, já que a preocupação gira em torno de resolver o problema de forma mais imediata, sem ser considerados os aspectos afetivos do processo de ensino-aprendizagem. O TDAH foi adicionado ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – III apenas a partir de 1980 e só depois acrescentou ao diagnóstico a hiperatividade. A partir dessa década, milhares de crianças em todo o mundo passaram a ser diagnosticadas com esse transtorno e também tratadas com metilfenidato. Dessa forma, as crianças também acabam sendo medicadas com outros remédios para tratar os sintomas provocados pelo uso de medicamento controlado e, devido a isso, muitas crianças diagnosticadas com TDAH, por exemplo, no decorrer do tratamento, apresentam progressão de sintomas maníacos depressivos e transtorno bipolar.

O preocupante é que o número de diagnósticos tem crescido substancialmente, assim como a prescrição de medicamentos controlados para crianças e adolescentes, beneficiando os interesses tanto de grupos de pesquisadores mais ligados à psiquiatria quanto da indústria farmacêutica:

Nessa direção, questiona-se o conceito de cérebros sadios da Psiquiatria, pois inicialmente o que se tem são crianças que apresentam comportamentos considerados inadequados e problemas relacionados com a escolarização. Sendo que a estes, ao serem considerados problemas de origem biológica passaram a receber diagnósticos legitimados pela ciência psiquiátrica, que por sua vez utiliza para o tratamento medicamentos que estão levando a formação de cérebros menores, em relação as crianças que não possuem o diagnóstico, bem como, a criação de outras doenças que são consideradas comorbidades, fato que vem justificando o uso de associação farmacológica para o tratamento da doença inicial e das outras que foram desenvolvidas pelo uso do medicamento (TABUTI, 2018, p. 31).

É preciso colocar em discussão que, apesar de existirem diagnósticos que exigem a intervenção medicamentosa, o imediatismo e a medicalização excessiva é uma das características da sociedade capitalista que busca constantemente pela padronização e, quando o sujeito não corresponde às expectativas, medicar para alcançar este padrão de comportamentos acaba sendo uma alternativa mais rápida e supostamente eficaz.

No contexto escolar, muitas crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem acabam internalizando a ideia de que não são capazes de aprender sem o uso de medicamentos, mesmo que se esforcem. Em alguns casos, essa premissa é compartilhada tanto pelos professores, médicos, como pelos próprios familiares, afetando os processos psicológicos básicos da aprendizagem e também da personalidade da criança ou adolescente. Estas podem apresentar atitudes emocionais descompensadas, inseguranças, necessidade de atenção e ansiedade, prejudicando também a habilidade na construção de relações interpessoais. Por isso mesmo, é essencial no processo ensino-aprendizagem a construção de uma atmosfera afetiva e relacional saudável, um ambiente favorável que promova o desenvolvimento cognitivo, mas também emocional do sujeito. O papel da escola nesse processo é de extrema importância, no sentido de favorecer o desenvolvimento saudável das funções psicológicas superiores – tais como a atenção e a memória voluntária e o controle consciente do com-

portamento —, proporcionando possibilidades para o trabalho pedagógico com as crianças em suas diversas características.

Para compreender melhor o desenvolvimento da atenção voluntária no ser humano, salientamos a manifestação mais elementar da atenção, que é chamada de atenção involuntária, e é apontada como reflexo natural, ou seja, a atenção é atraída a estímulos fortes, novos ou interessantes, e isso ocorre no primeiro ano de vida da consciência do bebê. O que o fará avançar nessa fase é uma comunicação emocional direta com o adulto, que é dirigido por fatores socioculturais e isso ocorre porque a atenção involuntária não consegue organizar todo o comportamento do sujeito. Porém, quando a criança domina a linguagem, a atenção voluntária passa a ter um caráter ativo (LEITE; TULESKI, 2011). Portanto sobre o desenvolvimento da atenção:

Ainda que a criança não apresente atenção voluntária desenvolvida, devemos lembrar que estamos apenas analisando o produto e não o processo. Todo sistema de funções psíquicas só se desenvolverá se houver atividades que requeiram esse desenvolvimento, então é na situação social de desenvolvimento e nas condições de aprendizagens que se forjam o psiquismo humano (TABUTI, 2018, p. 85).

Para Vigotski (1998) o desenvolvimento da aprendizagem não está dependente da maturação biológica, mas ocorrem simultaneamente, através da mediação do adulto através do qual os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade serão repassados às futuras gerações. Ao serem internalizados os comportamentos humanos, se possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e isso só é produzido de acordo com as condições sociais e materiais de vida. Apesar disso, quando se trata de problemas de aprendizagem que envolvem baixa atenção e comportamentos considerados não adequados, muitos tratamentos se limitam ao uso de medicamentos, sem levar em conta, por exemplo, os problemas de ordem sociais, econômicas e históricas que fazem parte da realidade de vida da criança ou do adolescente

e que podem estar influenciando seu comportamento. Através da medicação, o sujeito torna-se controlado e adequado ao sistema, o que em muitos casos, mascara os reais problemas e impossibilita o cuidado adequado. Além disso, a medicação pode levar à dependência, já que tende a proporcionar um aparente e momentâneo bem-estar:

No tratamento ofertado a estas pessoas, na maioria das vezes, não é feito o acompanhamento interdisciplinar, mas apenas a prescrição medicamentosa e o retorno do paciente a cada um ou dois meses, quando lhe será fornecida nova receita para aquisição do remédio. Com a associação do uso de medicamentos à psicoterapia, por exemplo, pode-se contribuir para que a pessoa se compreenda como alguém inserido em um contexto, no qual pode promover algumas mudanças, por intermédio de suas ações (SILVA, 2011, p. 3).

Promover o desenvolvimento psíquico infantil é papel fundamental da escola, apresentando um ensino organizado, sistematizado e pautado em conhecimentos científicos, a fim de desenvolver as funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária e o domínio da própria leitura. Neste ponto reside o papel indispensável do professor, como mediador entre o aluno e o conhecimento, responsável pelo desenvolvimento de um ensino crítico. Neste sentido, Sforzi (2008) afirma que a mediação acontece na relação indivíduo-conhecimento-indivíduo, sendo essa uma condição necessária para o desenvolvimento humano. Ao contrário do uso de medicamentos, a mediação adequada proporciona ao aluno se apropriar do patrimônio cultural através da internalização e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança, como a atenção e a auto conduta (TABUTI, 2018).

Considerando tudo o que foi exposto, é imprescindível a importância da Lei n.º 13.935 de 11 de dezembro de 2019, e o seu impacto positivo nesse cenário de medicalização excessiva em crianças, pois nela consta que “As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de

educação, por meio de equipes multiprofissionais” (BRASIL, 2019). Através do trabalho destes profissionais nas redes públicas de Educação Básica, somados aos esforços já empreendidos pelos educadores, existe maior possibilidade do desenvolvimento de um trabalho mais adequado aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, antes de se recorrer à medicalização. Não há dúvida de que a presença de profissionais qualificados agrega a equipe escolar, diante do objetivo comum da escola que é promover a aprendizagem para o aluno, através da mediação do professor e com o apoio de uma equipe multidisciplinar, diversificando recursos e materiais.

Considerações Finais

Ao fim dessa pesquisa foi possível compreender a relação entre emoção na perspectiva da psicologia de Vigotski e como ocorre o desenvolvimento psicológico emocional, especificamente no período da infância. Buscamos demonstrar os fatores que levam ao uso excessivo de medicação, visando o controle das emoções no período escolar e, por fim, quais as alternativas possíveis para se trabalhar com as crianças sem medicamentos, baseado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

As emoções estão em constante transformação, assim como as demais funções superiores. Portanto, enfatizamos que as emoções não são puramente biológicas, pois se formam e se desenvolvem de acordo com a inserção do sujeito em determinado contexto social, em suas relações com o outro, de forma dialética: na medida em que desenvolve e vive suas emoções, impacta nas emoções do outro. Para um desenvolvimento emocional saudável é de extrema importância a mediação da família, da escola e dos professores, afinal, uma proposta que visa enfrentar o fracasso escolar é justamente a relação dialética

entre afeto e intelecto, ou seja, as apropriações ocorrem por meio da unidade afeto-cognição e ambas são importantes no contexto escolar. Por isso, trabalhar as dimensões afetivas na escola e nas demais relações, têm como objetivo diminuir os problemas de aprendizagem e também o uso de medicamentos pelas crianças e adolescentes.

Na idade escolar os motivos afetivos são de grande importância, e eles se desenvolvem a partir das mudanças qualitativas e quantitativas, de acordo com o lugar onde o sujeito está inserido. Na periodização do desenvolvimento, as emoções, assim como as demais funções superiores, passam por alterações, por meio do processo de socialização. É um direito da criança e do adolescente contarem com outras intervenções e tratamentos antes de serem medicalizados, pois as funções psicológicas superiores, tais como a atenção voluntária, a linguagem, pensamento, fala, memória, percepção, entre outras, estão em processo de desenvolvimento até a vida adulta.

Em países como o Brasil, não são raros os casos em que, quando o aluno não corresponde ao currículo ou planejamento no momento considerado adequado, acaba sendo medicalizado precipitadamente. Um problema que pode ser de ordem institucional vem sendo frequentemente tratado apenas como um problema individual. Nesse sentido, o que temos presente é um sistema falho que se reflete na escola, mas que, apesar disso, o que é apresentado à sociedade diante do fracasso escolar é uma culpabilização do aluno. Portanto, defendemos que a escola precisa oferecer mediações suficientes para que o aluno consiga aprender e se desenvolver, em detrimento da visão biologicista, e que o trabalho da unidade afetivo-cognitivo é de extrema importância no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e na vida das crianças.

Referências

ALVES, Alvaro Marcel Palomo. A mediação emocional na gênese do psiquismo e sua relevância na psicologia sócio-histórica. In: ALVES, Alvaro Marcel Palomo; ZANIANI, Edneia José; MOURA, Renata Heller. **Pesquisa e Intervenção em Psicologia Sócio-Histórica: Temas Emergentes e Práticas Contemporâneas**. Paranavaí: EduFatecie, 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução n.º 177**, de 11/12/2015. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/conanda-publica-resolucao-alertando-os-perigos-da-medicalizacao-na-infancia-e-adolescencia/> Acesso em: 23/03/2021.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro Teoría de las Emociones (Vigotski). **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 628-637, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PsS-GcJvRbQnkMsxTNnNdrWv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08/06/2021.

LEITE, Hilusca Alves; SILVA, Renata; TULESKI, Silvana Calvo. A Emoção como Função Superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.7, p.37-48, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/570#:~:text=O%20artigo%20abarcou%20a%20emo%C3%A7%C3%A3o,que%20a%20torna%20fun%C3%A7%C3%A3o%20superior>. Acesso em: 16/04/2021.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tgRyMKJ8tLyDSL5HKzNNLjf/?lang=pt> Acesso em: 15/03/2021.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt>. Acesso em: 15/03/2021.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções Humanas e Significação numa Perspectiva Histórico-Cultural Do Desenvolvimento Humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 2010. 193 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo. 2010. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/11/magiolino_2-1.pdf. Acesso em: 15/03/2021.

PASQUALINI, Juliana Compregheer. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Michele Aparecida Ferreira dos; CAMARGO, Janaina Franciele. A naturalização dos processos do desenvolvimento humano e suas relações com a medicalização no contexto escolar. **Revista Conversas em Psicologia**. V. 2, n. 1, Jan./Jul. 2021. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/conversas/article/view/55> Acesso em: 27/12/2021.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org). **Políticas Públicas, Práticas pedagógicas e Ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/35081905/Aprendizagem_e_desenvolvimento_o_papel_da_media%C3%A7%C3%A3o_pdf. Acesso em: 08/09/2021.

SILVA, Renata. **A Biologização das emoções e a medicalização da vida**: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural Para A Compreensão Da Sociedade Contemporânea. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual De Maringá Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPI: Mestrado. Maringá-PR, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3034#:~:text=RI%2DUEM%3A%20A%20biologiza%C3%A7%C3%A3o%20das,a%20compreens%C3%A3o%20da%20sociedade%20contempor%C3%A2nea>. Acesso em: 26/04/2021.

SILVA, Nathália Tarnhovi; NAKAGAWA, Kezia Sumico. Os posicionamentos da Psicologia no que se refere à medicalização escolar: uma revisão bibliográfica. **Revista Contradição: Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais**. V. 3, n. 2, Jul./Dez. 2022. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/revcontrad/article/view/68> Acesso em: 26/11/2022.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TABUTI, Eliane Kiyomi. **A prescrição de associações farmacológicas para crianças do Ensino Fundamental do Município de Maringá: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual De Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá-PR, 2018. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/arquivos-2019/Dissertacao%20Eliane%20Tabuti%20Versao%20Final%20Biblioteca.pdf>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.^a Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; FERRACIOLI, Marcelo Ubiali; BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque. Simpósio Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade e Medicalização da Infância: Estudos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **VI CIPSI – Psicologia e Direitos Humanos: formação, atuação e compromisso social**. Maringá, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.^a edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Mastins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria de las emociones (Estúdio histórico psicológico)**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Eliane Paganini da Silva



Pedagoga e Mestre em Educação Escolar (UNESP-Araraquara). Doutora em Educação (UNESP-Marília). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Apucarana. Chefe da Divisão de Apoio aos Cursos junto a Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD/UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE-UNESP) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade (GPED-UNESPAR).

Adriana Aparecida Rodrigues



Graduada em Pedagogia e História (UNESPAR). Mestre em Ensino (PPIFOR/UNESPAR). Doutora em Educação (UEM). Professora colaboradora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFATECIE e da UNESPAR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC/UNESPAR), do Grupo de Estudos Fundamentos Históricos da Educação (UEM), ambos vinculados ao CNPq.

Nájela Tavares Ujiie



Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO).

SOBRE OS AUTORES

Adriana Aparecida Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino: formação docente interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Graduada em Pedagogia e História pela UNESPAR. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIFATECIE e da UNESPAR. E-mail: drikarodrigues66@hotmail.com.

Aline Barboza Domaredzki

Professora regente na Educação Infantil, Pós-graduanda em Psicopedagogia e Psicomotricidade, Graduada em Pedagogia UNESPAR (2022). E-mail: barboza.aline@hotmail.com.

Andressa Bono Vicente

Graduanda de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Bolsista de Iniciação Científica da Fundação Araucária (FA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE). E-mail: andressabono244@gmail.com.

Bruna Caroline Corrêa

Professora da rede municipal de ensino de Apucarana, formada no curso de pedagogia na Unespar, cursando pós-graduação em psicopedagogia e transtorno espectro autismo. E-mail: brcarolinecorrea@gmail.com

Denise Kloeckner Sbardelotto

Pós-doutora em Educação (UNIOESTE/UPorto) e doutora em Educação (FE/UNICAMP). Professora dos cursos de Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário UniFatecie. E-mail: deniseklsb@yahoo.com.br

Eromi Izabel Hummel

Doutora em Educação, Docente no curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná.

E-mail: eromi.hummel@unespar.edu.br.

Eliane Paganini da Silva

Doutora em Educação pela Unesp-Marília. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Apucarana). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI). E-mail: elianep@unespar.edu.br

Égea Viviane Gomes

Mestre em Educação Matemática - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Professora Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR). E-mail: egeavgomes@gmail.com

Géssica Nayara Alves Magalhães

Coordenadora CRAS, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UniFatecie. E-mail: nayaalves4@gmail.com

Gisele Brandelero Camargo

Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE UEPG), Lider do GEI-CE. E-mail: gbcamargo@uepg.br

Giselle Moura Schnorr

Orientadora. Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia, professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), coordenadora do Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação e graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: giselle.schnorr@unespar.edu.br

Glaucia Nogara

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Professora da Educação Básica na EM Professor Didio Augusto.

E-mail: nogglaucia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>

Iliane Stein

Mestra pelo Programa de Pós- Graduação - Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) Universidade do Vale do Rio do Peixe(UNIARP). Professora da Educação Básica na EM Professor Didio Augusto.

E-mail: ilianestein@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4220620886865427>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-5490>

Janice Anacleto Pereira dos Reis

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Técnica Educacional na Secretaria de Educação de Campina Grande, Paraíba. E-mail: janiceanacletols@gmail.com

Karina Moniz Tavares

Mestranda pela Universidade Estadual de Maringá, graduada em Administração pela Universidade Norte do Paraná e possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – campus Apucarana.

E-mail: russamoniz@hotmail.com

Lucelena Kukul

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. E-mail: lucelenakukul@gmail.com

Larissa Kühl Izidoro Pereira

Professora Mestre em Educação, da Unespar campus de Paranavaí.

E-mail: larissa.pereira@ies.unespar.edu.br

Letícia de Fátima Macedo Cabral

Especialista Neuropsicopedagogia, pela Faculdade Dom Bosco, Professora da Educação Infantil, Gestora escolar na rede pública de educação de Ponta Grossa - PR. Pesquisadora do GEICE. E-mail: macedoleticialfm@gmail.com

Marcela de Oliveira Nunes

Professora colaboradora da UNESPAR, atua desde 2014 na Educação Superior, também atuou como professora de Sociologia na Educação Básica entre 2014 e 2020. Doutora em Educação (UEM). E-mail: marcela.csociais@gmail.com

Micaela Brito Solera

Professora e Psicóloga, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Unifatecie. E-mail: micaela.solera@hotmail.com

Maria Ivete Basniak

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

E-mail: basniak2000@yahoo.com.br

Nájela Tavares Ujiie

Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

Patrícia Salles de Paula Franco

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e no Residência Pedagógica (RP). E atua como professora da educação infantil na rede municipal de ensino de Apucarana-PR.

Rogério Ferreira

Graduado em Odontologia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Graduado em Psicologia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Além disso, possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – campus Apucarana. E-mail: rogerioferr@hotmail.com

Sthefani Dias dos Santos

Licenciada do curso de Pedagogia. E-mail: diassthefani@hotmail.com.

Tamires de Souza Molin

Mestranda em Ensino e Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Especialista em Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil e em Educação Especial, pela UNESPAR – Campus de Paranavaí. Especialista em Arte-Educação e Arteterapia no Ambiente Escolar, pelo Instituto Rhema de Educação. Graduada em Pedagogia pela UNESPAR – Campus de Paranavaí (Universidade Estadual do Paraná- Campus Fafipa. E-mail: tamiresmolin92@gmail.com



Ensaaios em Pedagogia

Estudos e Escritas Científicas

www.arcoeditores.com

contato@arcoeditores.com

(55) 99723-4952

ARCO
EDITORES

