

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA**

REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
GEPFIP

**REVISTA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES - (GEPFIP)**



v.1 | n.11 | 2023
ISSN 2359-5051



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2023 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Fábio Adriano Baptista (PMCG/Campo Grande/MS, Brasil)

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Colaboração

Fábio Adriano Baptista (Campo Grande/MS, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Priscilla Basmage Lemos Drulis (UCDB, Brasil) E-mail: pribasmage@gmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2023.

v. 1, n. 11, p. 1-337, dez. 2023.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPPFIP) - Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Eva Teixeira dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Suzana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Dra. Neila Andrade Tostes López dos Santos (SEMED/Campo Grande/MS, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UEMS/Aquidauana/Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Elisângela Castedo Maria do Nascimento (SED/MS, Brasil)

Me. Priscilla Basmage Lemos Drulis (UCDB/MS, Brasil)

Dra. Tânia Maria Filiú de Souza (UCDB/MS, Brasil)

Dr. Roberval Angelo Furtado (UCB/Brasília/DF, Brasil)

Dra. Neila Andrade Tostes López dos Santos (SEMED/Campo Grande/MS, Brasil)

Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Venezuela)



Artigos

PROFISSIONAL EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O PRESCRITO E O OBSERVADO NO AMBIENTE ESCOLAR 6-24

Johnny dos Santos Lima, Wilker Solidade

A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA EM MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMAS TEMPO DE APRENDER E MS ALFABETIZA EM FOCO (2019-2022).....25-40

Sílvia Cristiane Alfonso Viédes, Maria Alice de Miranda Aranda

A BNCC E A FORMAÇÃO DOCENTE: DA MULTIDISCIPLINARIDADE A INTERDISCIPLINARIDADE..... 41-59

Angélica Maria de Gasperi Rúbia Emmel

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE AUXÍLIO À APRENDIZAGEM PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL 60-75

Tânia Maria Filiú de Souza, Vanciele Galdino

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AUTÔNOMAS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL.....76-92

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues

OS TIMBRES MUSICAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS: PERSPECTIVAS DAS NARRATIVAS DOCENTES.....93-110

Ivoneide dos Reis Brito, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima

ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES EXTENSIONISTAS COM CRIANÇAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIDAUANA/MS.....111-125

Camila Ferreira da Silva, Magda Barbosa da Silva, Janaína Nogueira Maia Carvalho

INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO FÍLMICO EM SALA DE AULA.....126-140

Fernanda Fernandes Pimentade Almeida Lima, Karem Vieira Manso

OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO.....141-157

Vera Lucia Gomes, Liara Barbosa Vieira Nogueira

PAPEL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....158-172

Graziela Cristina Jara, Nádia Bigarella



ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI – ASSUNÇÃO: DICOTOMIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO.....173-187

Priscilla Basmage Lemos Drulis

O FAZER PEDAGÓGICO: OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....188-202

Terezinha de Jesus Campos Franco, Mariana Lucas Mendes, Mallu de Mendonça Barros

ENTRE O VELHO E O NOVO FEMININO: AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA FEMINILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR.....203-218

Samara Souza dos SANTOS, Maria Thereza Lacerda MARTINS, Marcos Vinicius Campelo Júnior

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSCIENTIZAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA.....219-233

Aparecida de Sousa dos Santos, Heitor Queiroz de Medeiros, Elisangela Castedo Maria do Nascimento

AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVEA): DISCURSO (S), REALIDADE E PLATAFORMAS DESIGUAIS.....234-255

Samuel Cabanha, Irani Batista de Araújo, Juliana Fátima Serráglio Pasini

CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS EM REGGIO EMÍLIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA.....256-271

Iara de Graauw Zimpel, Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

O USO DE RECURSOS LÚDICOS E DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....272-291

Juliana Teixeira Pessanha, Géssica Pereira Monteiro Rangel

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PNE A FORMAÇÃO DOCENTE.....292-306

Renata Bento Leme, Marluce Silva Valente, Silvio Cesar Nunes Militão

A RELEVÂNCIA DAS PRÁXIS LÚDICAS RELEVÂNCIA DAS PRÁXIS LÚDICAS NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INFANTIL: ASPECTOS CONTRIBUTIVOS.....307-320

Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira

AS CRIANÇA/S E A/S INFÂNCIA/S NO CINEMA: UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA DES/VER CONCEITOS.....321-337

Janaína Nogueira Maia Carvalho, Marlon Correa de Jesus



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PROFISSIONAL EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O PRESCRITO E O OBSERVADO NO AMBIENTE ESCOLAR

PROFESSIONAL IN PEDAGOGICAL COORDINATION: REFLECTIONS ON WHAT IS PRESCRIBED AND OBSERVED IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Johnny dos Santos LIMA¹

Wilker SOLIDADE²

RESUMO

A gestão escolar no Brasil ocupa destaque nas pesquisas acadêmicas contemporâneas ao evidenciar as identidades profissionais que transitam o ambiente escolar e, de forma específica, podem contribuir para uma educação integral e pautada nos preceitos da gestão democrática. Partindo de tal perspectiva, e identificando o coordenador pedagógico como uma dessas identidades, a pesquisa apresentada em formato de artigo teve como objetivo geral refletir sobre o perfil e a função do coordenador pedagógico (CP) no âmbito educacional, considerando às inúmeras demandas que este profissional possui em seu ambiente de trabalho. Problematizar como o CP se reconhece, as funções que desempenha frente às prescritas para o exercício da profissão, fez com que, a partir de uma pesquisa bibliográfica documental sobre o tema, se elaborasse um questionário para levantar o perfil do coordenador pedagógico atuante no município de Dourados – MS. Para tanto, as contribuições de Lima (2007), Souza (2009), Placco e Almeida (2010), Aguiar (2011), Franco e Nogueira (2016), dentre outros, foram imprescindíveis. Os dados revelaram que embora os CP enumerem a dimensão formativa aos docentes como algo importante, há pouco tempo para desempenhá-la, já que as atividades que realizam cotidianamente estão relacionadas a priori ao atendimento aos pais, aos alunos e aos professores, além das questões administrativas e de indisciplina discente. Os resultados tratam de um coordenador com excesso de trabalho administrativo e demonstra desvios na execução de sua função que deixam em segundo plano seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Perfil profissional. Coordenação. Formação continuada.

¹ Professor Mestre, Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer do Município de Ponta Porã. E-mail: johnnydsl@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0873385692917071>.

² Professor Doutor, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Maracaju (UEMS UUMJU). E-mail: wilker.solidade@uems.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943281067816541>.



ABSTRACT

School management in Brazil stands out in contemporary academic research by highlighting the professional identities that permeate the school environment and, more specifically, can contribute to comprehensive education guided by the principles of democratic management. Departing from this perspective and identifying the pedagogical coordinator as one of these identities, the research presented in the form of an article aimed to reflect on the profile and role of the pedagogical coordinator (PC) in the educational context, considering the numerous demands these professional faces in their work environment. Problematizing how the PC perceives themselves and the functions they perform in relation to those prescribed for the profession led to the development of a questionnaire, based on a documentary literature review on the topic, to assess the profile of the active pedagogical coordinators in the municipality of Dourados - MS. In this endeavor, the contributions of Lima (2007), Souza (2009), Placco and Almeida (2010), Aguiar (2011), Franco, and Nogueira (2016), among others, were essential. The data revealed that although pedagogical coordinators consider the formative dimension for teachers to be important, they have little time to carry it out, as their daily activities are primarily related to attending to parents, students, and teachers, in addition to administrative matters and student discipline. The results indicate that coordinators are burdened with excessive administrative work, leading to deviations in the execution of their role and overshadowing their pedagogical work.

Keywords: School Management. Professional profile. Coordination. Continuing education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas cinco décadas, a história da coordenação pedagógica se apresentou de forma fragmentada, não linear, episódica, o que nos leva a considerar que não se construiu, no Brasil, uma cultura da prática de coordenar (Franco; Nogueira, 2016, p. 49).

São com essas palavras que problematizamos o protagonismo do profissional da educação que desempenha a função de coordenador pedagógico (CP): qual o seu perfil? O que, de fato, ele/a faz? Como ingressou na coordenação escolar? Ao perguntarmos a um estudante sobre o que faz o coordenador escolar, é muito possível que ele responda que o coordenador é o responsável por falar com seus pais quando ele tira notas baixas ou não cumpre as regras estabelecidas pela instituição escolar. Um professor, possivelmente, dirá que o coordenador é responsável pelo acompanhamento de seu trabalho e do desempenho dos alunos nas questões de aprendizagem. Enfim, cada sujeito da escola poderá responder algo que permeia sua própria visão acerca da função coordenador escolar. Mas quais são as suas atribuições? O coordenador, em suma, é responsável por efetivar o Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, articular a mediação entre a comunidade escolar e fomentar a formação continuada dos professores (Fernandes, 2010, p. 1).

Problematizar como o CP se reconhece, as funções que desempenha frente às prescritas para o exercício da profissão, fez com que, a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, se



elaborasse um questionário para mapear o perfil do coordenador pedagógico atuante na cidade de Dourados/MS. Aplicamos um formulário com 14 questões para inventariar qual a formação, os anos de experiência na função, as tarefas executadas por esses profissionais e dentre outras que consideramos importante para entender quem é o coordenador escolar da cidade de Dourados/MS.

A leitura da literatura crítica comporta o fichário de documentação bibliográfica, que seria nas palavras de Antônio Joaquim Severino: “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2007, p. 122). Além disso, fez-se necessário uso do método de pesquisa (exploratório e/ou explicativa). Utilizamos um formulário que foi encaminhado por e-mail para todas as escolas de Dourados (públicas e privadas), conforme dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação (SED/MS) através de site oficial.

De cunho bibliográfico documental, a escrita aqui apresentada utiliza dois caminhos expositivos generalizantes. O primeiro deles se refere ao uso, sem flexão de gênero, de algumas palavras que se referem a cargos e funções presentes no espaço escolar e a segunda à diversidade de termos utilizados para se referir ao cargo de Coordenação Escolar como, por exemplo, as palavras “Coordenador”, “Coordenador Pedagógico”, “Coordenador Escolar”, “Coordenador Pedagógico Escolar”.

O acesso a produção acadêmica da área permitiu interpretar, em grande parte, com o que asseveram Lima e Santos (2007) sobre a falta de identidade do perfil e da função do coordenador escolar visto com “distintas rotulações ou imagens, dentre elas a de ‘bombril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes, a de ‘salvador da escola’)” (Lima; Santos, 2007, p. 79) entre outros estereótipos que não definem e nem esclarecem, de fato, seu perfil ou sua função no ambiente escolar.

Como resultado da pesquisa realizada, a escrita apresentada está organizada em três partes. Na primeira delas discorremos sobre a importância da gestão democrática na construção do perfil do coordenador e (re)pensamos políticas públicas que auxiliem na execução da função desse profissional. Na sequência abordamos o perfil dos coordenadores escolares já levantados por outros pesquisadores, discorrendo sobre a ausência de investimentos na formação do coordenador escolar, reafirmando dilemas vividos na profissão, como o excesso de funções atreladas a este profissional e, na terceira e última parte, tecemos uma análise dos resultados da pesquisa empreendida acrescidas de reflexões sobre as atribuições do cargo de coordenação descritos no Edital de Concurso Público realizado pela Prefeitura Municipal de Dourados no ano de 2016³.

³ Último concurso realizado pela autarquia até o momento de publicação do artigo.



2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: EXPECTATIVA À REALIDADE

Como entender o processo de coordenação escolar sem pensar políticas públicas e gestão democrática? Para isso se faz necessário uma reflexão na identificação do que venha ser a função de um coordenador pedagógico. Também é importante compreender o que discutimos quando pensamos em uma gestão escolar democrática. A democracia está relacionada ao poder e este é a base da ação política e deve ser usado a partir de uma vontade comum, pelo menos é este o pensamento de Arendt (2000) e Bobbio (2000), que Souza (2009) resgata e que vamos abordar aqui: “a política somente existe onde há poder em questão” (Souza, 2009, p. 125).

O princípio da gestão democrática é respeitar as decisões da maioria, que vai além da permissão da participação de pais e alunos nas decisões da escola, por exemplo. Para que seja efetiva, também se faz-se necessário uma educação política, só que as dificuldades encontradas na construção dessa educação nos levam a um autoritarismo da educação escolar: “O problema reside nas sucessivas expressões da perversidade institucional que a escola demonstra, educando não contra, mas a favor do autoritarismo (Souza, 2009, p. 127). Em sua maioria, “tudo já vem deliberado”, não há participação efetiva, nem de pais, nem de alunos e, muitas vezes, nem dos dirigentes escolares, já que as definições vêm de setores que estão acima de qualquer diálogo local como o Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, a escola educa a favor do autoritarismo, pois mantém os padrões da falsa democracia. Assim, também podemos encontrar uma outra questão na gestão democrática, dentro da escola, que são as demandas sociais desigualitárias, reproduzidas pelo sistema de ensino, que precisa ser revisto pela educação escolar. Então, entendemos que a escola legitima a desigualdade social quando, por exemplo, possui sistemas de avaliação que definem para onde irão os recursos públicos com base em resultados de avaliações externas. Por isso, a democracia deve entender, separadamente, o indivíduo e o coletivo, que há interesses diferentes para cada um. Logo, a gestão escolar democrática é um processo político amplo que necessita permitir a participação efetiva dos agentes que compõem a comunidade escolar, a fim de garantir o desenvolvimento e o sucesso das ações que visam melhorar o ambiente escolar e sua qualidade de ensino. Sem essa participação, em todos os processos: elaboração, construção e avaliação, não haverá sucesso escolar e, tampouco, gestão democrática dentro da escola. (Souza, 2009).

Após essa breve reflexão sobre a democracia na gestão escolar, chegamos ao ponto principal desta discussão, que é a explanação sobre o coordenador escolar e as políticas públicas envolvidas ou relacionadas a este profissional. Muitos coordenadores não possuem uma formação



específica para atuar na função e buscam essa complementação em cursos de pós-graduação. Tal fato vai de encontro com as discussões iniciais de Placco, Souza e Almeida (2012) ao discorrem que por falta de formação, os coordenadores também erram na formação dos professores, alguns fazem grupos de estudos, outros, discussões superficiais sobre os problemas da escola e, de forma geral, apenas reaplicam o que vem dado da Secretaria de Educação, sem que isso esteja diretamente ligado à realidade de sua escola, de seus problemas e enfrentamentos na unidade escolar em que está alocado.

Quando se trata do ambiente escolar, sem os incentivos dos governos em formações, os coordenadores não podem dar conta da função de mediação (entre pais, alunos e professores) que devem ter dentro da escola e, especificadamente, da formação dos professores, que deveria ser sua principal atribuição, uma vez que docentes bem-preparados podem apresentar bons resultados. Vale lembrar que tanto no Brasil quanto fora dele o papel do coordenador escolar é reconhecido dentro da escola para garantir a mediação e a melhora na qualidade de ensino, mas este profissional está sempre sobrecarregado de afazeres que, muitas vezes, não fazem parte de seu trabalho.

Em todos os trabalhos analisados para a realização desta pesquisa, a sobrecarga de trabalho para o cargo de coordenador escolar é evidenciada. Placco, Souza e Almeida (2016) afirmam que esta demanda se apresenta, inclusive, na legislação que define as funções deste profissional:

Evidenciou-se, na pesquisa, que há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos professores, bem como dos alunos e pais (p.73).

Fica claro que com tantas exigências é difícil identificar qual papel do coordenador nas unidades escolares. Outro ponto a ser considerado diz respeito a formação inicial deste profissional que deve ser revisto pelas políticas públicas porque, hoje, as graduações fornecem uma formação generalizada e que nem sempre, contribui com o desempenho profissional do coordenador pedagógico. Citando como exemplo o município de Dourados, em Mato Grosso do Sul, vimos que nos últimos anos a profissão e os concursos para coordenação deram um “boom”. Ou seja, o reconhecimento da instituição escolar no papel deste profissional está presente nas escolas, contudo falta ainda a identificação do coordenador escolar, quem é esse profissional? O que exatamente ele faz na escola?

Na pesquisa realizada em cinco regiões do Brasil pelas autoras Placco, Souza e Almeida (2012), o cargo de coordenadores pedagógicos, de modo geral, é ocupado por mulheres casadas e com filhos, que trabalham há cerca de cinco anos nas unidades pesquisadas e a maioria recebeu o convite para o exercício da função. Dos entrevistados, a maior parte acredita que a relação de recursos humanos é uma boa condição de trabalho, mas que são necessárias melhorias físicas e de materiais



para o desenvolvimento da função como coordenador. Vale ressaltar que não é difícil vermos professores readaptados exercendo a função de coordenador pedagógico. Por fim, para Placco, Souza e Almeida (2012), fica evidente que políticas públicas precisam ser revistas com urgência sobre a formação específica do coordenador escolar.

As autoras discutem ideias que permeiam o fazer escolar: a gestão democrática é essencial no fazer do coordenador pedagógico, que precisa saber utilizá-la em sua atuação profissional, já que é o mediador das relações no ambiente escolar (Placco; Souza; Almeida, 2012). Ele é o que está no meio da gestão escolar, sua demanda vai desde atuar para a garantia de resultados em avaliações externas e internas estabelecidos pela direção da escola (quando ele não tem essa função também, de um “vice-diretor escolar”) até a resolução de indisciplina na sala de aula, além de lidar com pedidos de pais, alunos e professores. Claro que com essa sobrecarga de trabalho, a função de formação e orientação do professor ficará em último plano. Em outro texto as autoras apresentam o coordenador com caráter mais assistencialista do que pedagógico já que o ensino e conhecimento, no dia a dia, ficam em segundo plano (Placco; Souza; Almeida, 2016, p. 81).

Na busca pela compreensão da identidade do coordenador escolar nos deparamos com Franco e Nogueira (2016) ao contextualizar o histórico brasileiro como responsável pela não identidade da coordenação escolar, que perpassa, principalmente, nos anos do Estado Novo e meados do golpe de estado de 1964, e atrela a imposição que se fazia no governo militar à normatização da coordenação pedagógica como uma tarefa de supervisão de alunos e inspeção do trabalho docente, presente, em muitas unidades escolares, até os dias atuais, ou seja, existe uma construção histórica na identidade do coordenador escolar que leva a comunidade escolar a vê-lo com uma função supervisora.

Os autores apontam as diferentes nomenclaturas que o coordenador escolar teve ao longo dos anos e de como a degradação da função também ocorreu de acordo com a nomenclatura estabelecida para este profissional, além de elencar os diversos problemas que tangem a execução do trabalho pedagógico que o coordenador deveria exercer dentro do ambiente escolar. Sobre isso, Teixeira e Carvalho (2016) sinalizam que essa construção social e histórica da definição de nomes para a função de coordenador escolar muda “quando se torna mais interessante a orientação pedagógica do que a fiscalização [...] ele recebe o nome de coordenador pedagógico (p. 100)”.

A respeito do papel fiscalizador deste profissional Franco e Nogueira (2016, p. 50), definem que “as atribuições do coordenador pedagógico estão ligadas à fiscalização, ao controle das ações do professor, entre elas, o cumprimento do planejamento e das rotinas da escola”. Citam também os projetos pós-regime militar que reforçavam os saberes sobre a coordenação como os antigos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e as reivindicações dos



professores por uma escola mais participativa e autônoma. Exploram ainda a visão de que o coordenador pedagógico é visto como o profissional do novo momento democrático, mas que as definições dos cursos de Pedagogia afastaram a formação do coordenador escolar por oferecerem uma formação superficial, focando mais nas ações do conhecimento docente. (Franco; Nogueira, 2016).

As pesquisadoras afirmam que quando o professor, não só o Pedagogo, mas o de qualquer outra área do conhecimento passa a exercer a função de coordenador sem a formação necessária há uma perda na identidade do profissional de coordenação, pois a falta de formação ainda é atrelada a estrutura deficitária das unidades escolares e como as direções escolares veem este profissional nas escolas. Segundo elas, o coordenador não deve atuar sozinho, precisa de uma equipe de apoio, os órgãos públicos precisam rever o histórico dessa profissão e levar em consideração as pesquisas realizadas para que a identidade do coordenador pedagógico não se estabeleça em um “terreno movediço” (Franco; Nogueira, 2016, p. 9).

O desdobramento apresentado pelas autoras é muito coerente com a realidade enfrentada nas escolas do Brasil tanto públicas quanto privadas (pelo menos é o que apontam os formulários usados para esta pesquisa, além das leituras). De forma geral, Franco e Nogueira (2016) conseguem levantar aspectos históricos e apresentá-los de modo compreensivo ao seu objetivo principal: entender a identidade do profissional da coordenação que está inserido no contexto da escola pública. Em contrapartida as autoras também não conseguem responder qual seria o pleno exercício da tarefa pedagógica de coordenação citado por elas. Deste modo é preciso rever todos esses dados, a formação de professores de todas as áreas, já que agora temos professores coordenadores de áreas distintas e oferecer condições para que a identidade do coordenador seja efetiva e não haja dúvidas quando se perguntar: “Quem é o coordenador pedagógico escolar? Qual é sua função?”.

3 QUEM É O COORDENADOR PEDAGÓGICO?

Ainda na busca de uma resposta à questão sobre quem é o coordenador escolar e qual é sua função se faz válido retomarmos alguns pontos: até aqui, entendemos que a função de coordenar estava diretamente ligada à ideia de fiscalizar e controlar e, em meados dos anos de 1980, é que se tem uma abordagem democrática que transformou o profissional que hoje vemos como coordenador pedagógico; além disso, tal atividade está altamente relacionada com os excessos de trabalho que Corrêa e Gesser (2016) vão chamar de ações emergenciais, ou seja, as altas demandas de trabalho que afastam os coordenadores das suas principais atribuições. Bello e Penna (2017) também acentuam que “o aspecto pedagógico muitas vezes se vê submetido a questões burocráticas e emergenciais, que



acabam por predominar” (p. 82).

Dentre as definições apresentadas ao longo deste trabalho, consideramos a atualização dos conhecimentos dos professores de extrema importância no fazer das atribuições do coordenador pedagógico escolar, este responsável pelas formações continuadas a serem executadas no ambiente escolar. A este respeito, a formação continuada de professores da Educação Básica está prevista e assegurada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. No sítio do Ministério da Educação (MEC) é possível encontrar várias referências e leis que se aplicam a formação continuada de professores da Educação Básica, entre eles, há um Parecer⁴, com a última versão atualizada em outubro de 2019, que norteia e garante referências que vem auxiliar à política para formação inicial e continuada de professores através da BNCC (Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica). Este documento considera Leis como a lei nº 9.394/1996 (LDB) e a lei nº 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE) como base centralizadora para as indicações de formação continuada de professores:

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (Brasil, 2019, p. 1).

Podemos observar que o documento prevê a formação continuada como um objetivo e uma meta estabelecida em comum acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), reafirmando, ainda mais, a importância de se ofertar uma formação continuada aos profissionais da educação, em especial aos professores. O texto menciona ainda um breve histórico a respeito das políticas de formação de professores. Partindo da Constituição Federal de 1988, apresenta a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação, Fóruns Nacionais de Educação, redes de formação continuada, programas de apoio à formação docente e diversas portarias que estabelecem a formação continuada de professores como meio importante para uma educação de qualidade. Apresenta também os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente e as habilidades e competências que tais cursos devem ofertar para que os professores possam atuar com excelência em seu trabalho.

O Parecer anuncia, de forma ampla, a formação do professor, inclusive nos cursos de pós-

⁴ Disponível pelo link: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>, acesso em 03/12/2020.



graduação e ressalta que a formação continuada docente é de responsabilidade dos municípios e estados dentro do que estabelece a Constituição vigente no país. Partindo para o ponto local desta investigação, a formação continuada se faz presente nas metas do Plano Municipal de Educação de Dourados/MS (PME) e do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE).

Muito próximo aos documentos que norteiam a formação continuada de professores está à visão do reitor e professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Antônio Nóvoa; grande entusiasta e pesquisador da formação de professores. Em entrevista para o Instituto Claro, Nóvoa (2021) menciona a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e afirma que, em um panorama geral, a formação de professores no Brasil é muito problemática, porém, também declara ser um problema mundial. Para ele, é preciso colocar o foco da educação na formação profissional dos professores, reestabelecer um novo parâmetro de formação profissional que assegurem uma “produção profissional de professores”, desde a formação inicial nas universidades, à existência de mentorias que auxiliem o professor iniciante na carreira até a formação continuada que deve ter o foco na escola e em suas realidades.

Nóvoa (2021) critica os eventos acadêmicos e reitera a importância de se trabalhar com a vivência das escolas, isto é, em uma expressão popular: o “chão da escola”. Sem dúvida os processos que envolvem o coordenador escolar, seu papel na escola e sua função são complexos e precisam de definição clara para que os dilemas enfrentados no dia a dia garantam ações como a formação continuada dos professores, por exemplo.

Placco, Souza e Almeida (2013) discutem bem os problemas enfrentados por coordenadores pedagógicos em diversas regiões do Brasil, além de apontar o coordenador como o profissional fundamental nos processos de gestão escolar e na formação de professores. A sobrecarga de trabalho enfrentada por coordenadores escolares demonstra como o perfil do coordenador e suas atribuições não são bem definidas nas unidades escolares brasileiras. Segundo as autoras, o perfil de profissionais de coordenação no Brasil é formado por:

(...) predominantemente por mulheres, casadas, com filhos, na faixa de idade entre 35 e 55 anos. A maioria tem Magistério do 2º grau e graduação em Pedagogia, e algumas têm especialização em alguma área da educação. O tempo de atuação na escola em que trabalhavam no momento da realização da pesquisa, para 76% dos casos, era de até cinco anos. A maioria declarou assumido a função por razões alheias a sua vontade, por convite da direção, indicação de colegas ou transferência de escola (Placco; Souza; Almeida, 2013, p. 763).

Os dados deixam evidente que a maior parte dos coordenadores não tem uma formação adequada para execução da função e, por isso, há um problema de identidade desse profissional que acaba agarrando para si funções das quais não lhe deveriam ser atribuídas, gerando estereótipos



“definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem” (Lima; Santos, 2007, p. 79). Isto é, um “faz tudo” na escola que além de acompanhar o pedagógico escolar dando suporte e formação aos professores é responsável pelo desempenho avaliativo da escola das demandas do Ministério da Educação (MEC) em resultados como Prova Brasil, por exemplo.

Por este motivo apontamos no tópico anterior a importância do investimento em políticas públicas que assegurem a formação dos coordenadores para que possam, de fato, atuar no ponto chave de sua função: a formação continuada de professores. Assim afirma Teixeira e Carvalho (2015):

[...] embora o coordenador seja o profissional responsável pela formação contínua no espaço da escola, ele é o que menos tem recebido investimento em termos de políticas de formação, especialmente, formação capaz de lhe oferecer condições de trabalhar como formador (p. 105).

Percebemos que não houve uma mudança significativa neste cenário apresentado, pois, ainda se pode observar uma precarização de políticas destinadas à formação do coordenador escolar. Aguiar (2011) explora as políticas brasileiras adotadas durante o Governo Lula (2003 - 2010) como base para a formação continuada dos coordenadores que tinha como objetivo a melhora nos resultados avaliativos educacionais do país. Apresenta um panorama histórico da construção do curso de especialização de Formação em Gestão Escolar oferecido pelas universidades federais, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores, assim como as dificuldades para execução dessa política, ofertado pelas universidades federais e promovido pelo governo federal em parceria com as secretarias de estado de cada município.

Conforme Aguiar (2011), vale ressaltar que dos 10 estados escolhidos pelo Governo Federal para o projeto piloto inicial, Mato Grosso do Sul não estava nessa lista. A implementação do programa era destinada apenas aos diretores escolares através do Programa Nacional Escola de Gestores e, posteriormente, foi modificado e expandido para os coordenadores escolares através do Ministro da Educação, recém-assumido ao cargo na época, Fernando Haddad. Entre as dificuldades que limitaram o sucesso da oferta de cursos, estava o acesso às tecnologias, questões políticas de secretarias, municípios e as próprias instituições federais. O curso foi formulado para ser ofertado na modalidade de Educação à Distância (EaD) e a maior parte de seus participantes não tinham conhecimentos necessários para dar início ou continuidade ao curso, o que levou seus idealizadores a reformularem todo o curso expandindo a oferta a um módulo que lhes dessas condições de aprendizagem por meio das tecnologias e no ambiente virtual.

Embora essa ação tenha sido realizada e posteriormente tido mais adesões de outros estados e universidades federais, o projeto parece ter desaparecido e as universidades privadas tomaram esse



espaço público na formação de coordenadores escolares. Há diversas universidades privadas com ofertas de cursos de especialização em coordenação pedagógica, algumas com ênfases específicas como Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação Especial, Psicopedagogia entre outros. De modo geral, os autores discutem a formação do coordenador pedagógico escolar que passou do profissional formado pelos cursos de Pedagogia para o professor licenciado com alguma especialização na área educacional. A partir daí muitos concursos e processos seletivos são destinados a qualquer profissional com licenciatura, independentemente de sua área de formação, foi o caso do concurso público realizado em 2016 pela Prefeitura Municipal de Dourados/MS, para a oferta do cargo de professor coordenador licenciado.

Diante de tal exposto, fica difícil definir o perfil profissional do coordenador escolar e seus inúmeros desafios, pois há variações tanto quanto a formação como quanto à função de coordenação vista em cada unidade escolar. Aqui, ressaltamos que ainda há unidades escolares em que o coordenador escolar não é concursado na área e sim um professor da unidade que é convidado a exercer essa função, sem falar nos casos de professores readaptados que são destinados à coordenação.

Em linhas gerais, o profissional que coordena escolas de Educação Básica não recebe remuneração adequada, exerce pouco a função de suporte e formação continuada dos professores de sua unidade escolar e tem uma demanda burocrática de trabalho muito grande: “fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos” (Lima; Santos, 2007, p. 82). Tudo isso afasta o coordenador de uma gestão participativa, democrática que efetive seu papel de mediador da gestão escolar e faça a ponte entre a comunidade escolar interna e externa que garanta a formação continuada dos professores para uma aprendizagem conjunta de todos os agentes envolvidos com a escola, desde “a tia da limpeza ao diretor escolar”. “Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o ‘ofício de coordenar para educar’ também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem” (Lima; Santos, 2007, p. 82). Ou seja, o papel do coordenador como mediador torna-se fundamental na construção dos saberes e no desenvolvimento social e cognitivo das escolas.

Mas, como sabemos, o que está prescrito em editais, legislações e órgãos competentes é compatível com a realidade das escolas em relação à coordenação escolar? Foi buscando respostas para essas perguntas que formulamos um questionário apresentando questões que buscassem responder as definições do que é ser coordenador pedagógico escolar no município de Dourados/MS, que veremos no próximo tópico.



4 COORDENADOR ESCOLAR: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE UMA PESQUISA DE CAMPO

A função de coordenação nas instituições de ensino de autarquia municipal de Dourados é definida no Artigo 2, inciso XV da Lei Complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados – MS, como: “Coordenador Pedagógico: Profissional com formação em Pedagogia que atua como articulador das políticas educacionais na comunidade escolar” (Dourados, 2007, p. 4).

Para refletirmos sobre o profissional frente à coordenação escolar no referido município, criamos um formulário⁵ com algumas questões que orientaram nossa pesquisa, além de analisar o edital do último concurso público do município, realizado no ano de 2016 que ofertou 4 (quatro) vagas para o cargo de Professor Coordenador. No ano de 2021, período de edição deste texto, o município possuía 30 pessoas no cargo efetivo de Professor Coordenador⁶, mas recentemente foram convocados, em caráter de contrato, mais 10 profissionais⁷.

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, optou-se por realizar, inicialmente, o contato com os coordenadores, via e-mail, utilizando os dados disponíveis no sítio oficial da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS)⁸, com destinação apenas aos professores coordenadores da rede municipal de ensino de Dourados, contudo, a falta de respostas dos e-mails encaminhados direcionou a pesquisa também para as escolas de dependência administrativa estadual e privada do município.

Foram contatadas por e-mail 45 escolas municipais, 25 escolas estaduais e 32 instituições privadas cadastradas no site da SED/MS, além do e-mail enviado ao gabinete da Secretaria Municipal da Educação de Dourados (SEMED). O e-mail continha explicações da pesquisa e a solicitação de encaminhamento do formulário de pesquisa para os coordenadores escolares de cada unidade. Em nenhum dos contatos realizados por e-mail obtivemos respostas.

Foi necessário contato pessoal com os coordenadores⁹, dos quais conseguimos 12 respostas: 6 de coordenadores de instituições privadas e 6 de coordenadores servidores da rede municipal de

⁵ Vale lembrar que este trabalho foi realizado durante a Pandemia Mundial de Coronavírus (COVID-19) 2020/2022.

⁶ Os dados podem ser obtidos através do portal da transparência de Dourados, no quadro quantitativo por tipo de cargo, disponível em: <<https://app.neainformatica.com.br/transparencia/publico/pessoalCargosMovimento.xhtml>>, acesso em 12/09/2021.

⁷ A chamada consta no Diário Oficial - Ano XXIII - nº 5.524 - Suplementar – 02 de 27/10/2021.

⁸ Os endereços de e-mail estão disponíveis para baixar pelo sítio: <<https://www.sed.ms.gov.br/relacao-de-escolas-com-diretores/>>.

⁹ O contato limitou-se aos profissionais que atuam como coordenadores em escolas do qual possuíamos trânsito livre e estes também divulgaram o link do formulário aos seus contatos.



ensino de Dourados.

Com base nas respostas obtidas no formulário foi possível constatar que a maioria atua como coordenador na etapa do Ensino Fundamental I (anos iniciais), sendo que 53% possuem graduação em Pedagogia¹⁰, 27% em Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 1% em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 13% em Linguagens e suas tecnologias.

Embora a Lei Complementar de 2017 preveja a formação do coordenador como Pedagogo, o Edital do concurso público de 2016 definiu para o cargo profissional com “Nível superior completo, graduação com habilitação na área”, o que possibilitou a entrada de professores coordenadores sem a formação em Pedagogia. Assim, 50% possuem mais de cinco anos de experiência na função, 42% têm entre 3 e 4 anos de experiência e 8% está entre 1 e 2 anos na função. Abaixo temos os resultados sobre a formação dos coordenadores escolares:

A idade dos coordenadores está, em sua maioria, entre 30 e 40 anos, totalizando 50% dos pesquisados, 42% têm entre 40 e 50 anos e 8% entre 20 e 30 anos. Entre as atividades desenvolvidas por eles estão:

- ✓ Atendimento aos pais e alunos em questões pedagógicas e de aprendizagem (18%);
- ✓ Atendimento aos pais e alunos em questões pedagógicas e de comportamento e indisciplina (15%);
- ✓ Atendimento aos professores em relação a questões pedagógicas e disciplinares (18%);
- ✓ Formação continuada de professores (12%);
- ✓ Atendimento a direção escolar em relação às questões pedagógicas (16%);
- ✓ Questões burocráticas do dia a dia escolar (9%);
- ✓ Avaliações externas como prova Brasil, prova ANA entre outras (12%).

Observamos que o atendimento aos pais, alunos e professores e questões pedagógicas e de indisciplina norteiam o trabalho do coordenador em sua maioria. Sobre os dados, podemos perceber que a oferta de formação continuada de professores não é unânime entre os coordenadores que responderam à pesquisa, que corrobora com a literatura levantada no trabalho.

Ao indagar se o profissional recebeu alguma formação ao assumir a vaga de coordenador escolar, podemos notar que 100% responderam que não tiveram nenhuma formação por parte das instituições para executar a função que exercem, sendo que 75% informaram ter buscado conhecimento por conta própria e 25% buscaram formação continuada em cursos de pós-graduação.

¹⁰ O foco inicial foi averiguar quais coordenadores possuíam a formação em Pedagogia, uma vez que este curso apresenta parte de sua formação na área da gestão escolar. Para as demais áreas de formação utilizamos como base as áreas de conhecimento da BNCC.

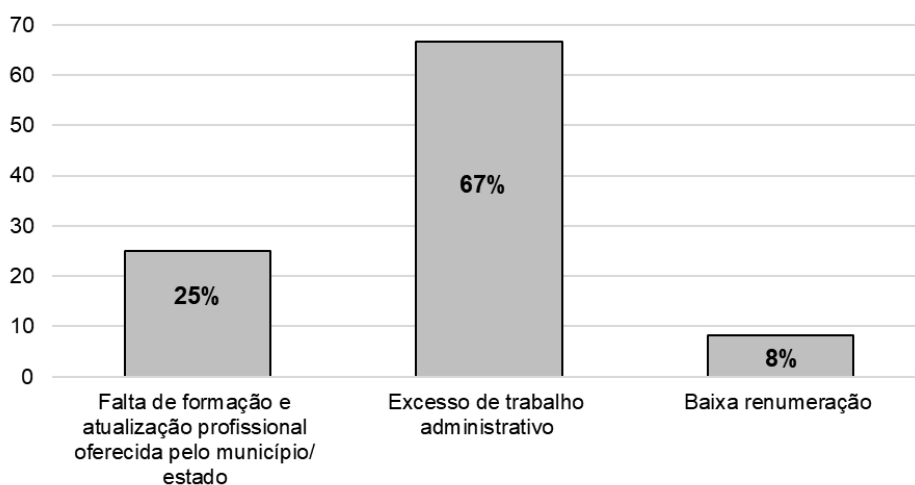


O Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados/MS prevê, na Meta 16, que é de interesse da gestão a formação profissional em pós-graduação dos profissionais da Educação Básica, isto é, incluindo os coordenadores e diretores. No texto legal, é possível identificar que:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Dourados, p. 88, 2015 – grifos do autor).

No que se refere a formação continuada, conforme as respostas dos participantes da pesquisa, 60% as realizaram em instituições públicas e 40% em instituições privadas. Ao indagar sobre quais fatores são identificados, pelos respondentes, como impedimento da realização de seu trabalho, a maioria acredita que o excesso de trabalho administrativo prejudica o pleno exercício da função, seguido da falta de formação e atualização que deveria ser oferecida pelo Município e/ou Estado, sendo a baixa remuneração o menor fator levantado por eles:

Figura 01: Resposta à indagação: O que impede que seu trabalho seja bem realizado?



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Quanto ao questionário com questões dissertativas¹¹, apenas um participante citou a formação continuada de professores como uma atribuição à sua função: “Acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas e formação continuada de professores” (Participante 6, s/n, 2021)¹². A

¹¹ As perguntas foram: *Descreva, com suas palavras qual é a função do coordenador escolar em sua unidade de ensino; O que seria o ideal para que o coordenador escolar possa exercer seu papel na escola?; Quais são suas atribuições como coordenador (a) escolar?*

¹² Como escolha metodológica optou-se por identificar os participantes por ordem de resposta ao formulário.



maioria afirma que a função está centrada em acompanhar alunos, reunir pais e professores e resolver questões burocráticas. A fala do participante 12 nos relembra a atribuição do coordenador como a de um fiscalizador das ações escolares:

Avaliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos. Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem; promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais; fazer com que toda a comunicação entre estes dois públicos flua de maneira funcional; **averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes** (Participante 12, s/n, 2021, grifo do autor).

A ideia de “averiguar a conduta do professor” ainda é presente, mesmo com tantos avanços na descrição das obrigações do coordenador escolar, pois era assim que este profissional era visto durante o governo militar (ditadura militar) no Brasil, por exemplo. Ao serem questionados sobre o que seria ideal para o pleno exercício da função de coordenador, todos os participantes responderam que o ideal seria que o coordenador pudesse cuidar apenas das questões pedagógicas, tendo o auxílio de outros profissionais, a diminuição do excesso de trabalho e uma jornada adequada para o bom desempenho da função. Diante de tal exposto, vale resgatar a descrição do cargo prevista no edital do concurso público da rede municipal, do ano de 2016:

Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na Unidade Escolar; articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; Coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico da escola; **desenvolver e coordenar sessões de estudos junto aos professores**; encaminhar para os serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado; **implementar projetos que envolva a participação da comunidade escolar como forma de inclusão social, respeito aos direitos humanos e às diferenças**; levar ao cotidiano escolar reflexões sobre a ética, os valores e o respeito ao próximo; **promover reuniões individuais e em grupo com os pais dos alunos e fornecer as observações sobre a integração social do aluno na escola**, bem como o seu rendimento na aprendizagem; **promover junto ao corpo docente, atividades de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo pedagógico**; organizar e conduzir as reuniões de conselho de classe, propondo alternativas para a melhoria do processo educacional; **articular reuniões pedagógicas, oferecendo subsídios aos professores para um trabalho pedagógico mais dinâmico e significativo**; participar do Conselho Didático-pedagógico e Conselho Escolar (Dourados, 2016, p. 22 – grifo do autor).

Percebemos que, em partes, as atribuições da coordenação pedagógica, no município de Dourados, estão voltadas, segunda a descrição de cargos do edital de 2016, para além de questões burocráticas em si, mas focado nas ações necessárias para que professores e alunos possam desenvolver-se em torno da aprendizagem, além de prever, duplamente, a formação continuada dos professores, enfatizando a importância da ação. Em nenhum momento o edital prevê a atuação do coordenador como um mediador de conflitos entre pais, alunos e professor ou questões de indisciplina. O que fica claro é que nas práticas cotidianas do coordenador escolar ele está longe, infelizmente, de articular os pontos centrais de seu trabalho.

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP/UFMS/CPAQ



A pesquisa revela, de modo geral, que o coordenador escolar em algumas instituições do município de Dourados/MS tem experiência na função, vem de uma formação pedagógica independente, alcançada por sua vontade e que encontra em sua instituição de trabalho os mesmos problemas já levantados nesta pesquisa pelos teóricos estudados. Ainda há uma realidade quase utópica em relação a prática do coordenador, porém o excesso de trabalho administrativo é mais apontado do que a remuneração adequada para o exercício da função, o que poderia ser resolvido, em muitos casos, com um auxiliar de coordenação. Além disso, se mostrou falha a comunicação via e-mail com as escolas de dependência municipal, já que é uma das formas de comunicação oficial entre a comunidade e a escola, ou será apenas a comprovação do excesso de trabalho desses profissionais que nem conseguem responder os e-mails? Reflexão esta que pode indicar caminhos para pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando à pergunta sobre a identidade do coordenador pedagógico: Qual sua função? Quem é esse profissional? Podemos afirmar, pelos dados aqui arrolados, que este é um profissional com sobrecarga de trabalho e que executa atividades que não condizem com as atribuições de seu cargo. Quanto à função, ficam apenas ideias do que seria o necessário para o desenvolvimento e capacitação dos professores, que deveria ser sua principal atribuição. Por isso é importante além da gestão democrática no fazer diário do coordenador que as políticas públicas sejam revistas sobre a atuação desse profissional. É preciso uma formação específica, muito além de trocas de experiências entre coordenadores (que é o que geralmente acontece), mas a oferta de uma formação inicial e continuada como os cursos de pós-graduação e de extensão que deem conta das abordagens sociais, políticas e de práticas para que esta função de mediação seja efetiva na escola. Também é de importância que a função do coordenador esteja bem definida nos editais de seleção, concursos públicos, planos de carreira e descrição de cargos, sem que haja a possibilidade do desvio da função para outros fins que não sejam pedagógicos como a formação dos professores. Sem essa definição clara e universal, não haverá possibilidade de trabalho que atenda a necessidade principal da escola que é promover um ensino integral pautado na gestão democrática em que o coordenador pedagógico é um dos elementos chaves para o sucesso da vida escolar.

Agora, compreendemos que o “abandono” sentido por professores e, às vezes, pelas famílias, por parte do coordenador, é reflexo do excesso de trabalho que não prioriza o apoio e a formação do professor e sim burocratiza a vida da coordenação e lhe limita no desenvolvimento de seu trabalho,



muitas vezes sobrecarregados, professores, que até então não (re)conhecíamos sua função dentro da escola. Compreendemos que, agora, precisamos ser parceiros no fazer da aprendizagem não só dos alunos, mas também do coordenador escolar para que, juntos, possamos ofertar uma educação transformadora, trazer as responsabilidades de cada um: professor, aluno, pais, direção, coordenação, funcionários escolares em geral, a fim de termos uma gestão democrática e participativa. Isto é, há muitos desafios a serem vencidos e parte deles tem envolvimento com a formação do coordenador e de sua identidade reconhecida na escola para que exerça sua função e garanta o andamento do ensino-aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, RS Vol. 27, n. 1 (jan./abr. 2011), p. 67-82.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho De; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados, São Paulo, n. 42, p. 61-69, jun. 2016.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. esp. 2, p. 69-86, set. 2017.

BRASIL, MEC. **Texto referência- Formação de professores**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>, acesso em 02 de dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha Dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, set./dez. 2006 AGE, p. 339-348

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. esp. 1, p. 87-102, jun. 2017.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. Coordenação pedagógica: A dialética entre o legal e o real. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 611-625, jul./dez. 2016. disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-dos-Profissional-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-de-Dourados-Tabelas-de-2014-atualizadas.pdf> acesso em 18 de dez. 2021.



DOURADOS. **Diário Oficial - Ano XXIII** - Nº 5.524 - Suplementar – 02, 2021. Disponível em: <<https://do.dourados.ms.gov.br/index.php/edicao-5-524-27-10-2021/>> acesso em 30 de ago. 2021.

DOURADOS. **Lei Complementar nº118**, de 31 de dezembro de 2007. Disponível em <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/LC-118_2007-PCCR-dos-Profissional-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-de-Dourados-Tabelas-de-2014-atualizadas.pdf> acesso em 30 de jul. 2021.

DOURADOS. **Diário Oficial - Ano XXIII** - Nº 4.149, página 3, 15.fev. 2016, disponível em: <<https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/15-02-2016.pdf>> acesso em 30/08/2021.

DOURADOS. **Plano Municipal de Educação. 2015/2025**. disponível em: <<https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>> acesso em 30/08/2021.

FERNANDES, M. J. S. Coordenador pedagógico. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FRANCO, M.A. Santoro e NOGUEIRA, S. N. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Editora Universitária Leopoldianum, 2016. Santos/SP. Pág. 49- 58.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Pedro Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educare at Educare**. Cascavel. V. 2, n. 04, p. 77-90, dez, 2007.

PARTICIPANTE 12. **Pesquisa acadêmica sobre o perfil do coordenador escolar em Dourados**. [Resposta ao formulário elaborado por Johnny dos Santos Lima por meio do Microsoft Forms: <https://encurtador.com.br/ejPW0>]. Dourados, Mato Grosso do Sul: 2021.

PARTICIPANTE 6. **Pesquisa acadêmica sobre o perfil do coordenador escolar em Dourados**. [Resposta ao formulário elaborado por Johnny dos Santos Lima por meio do Microsoft Forms: <https://encurtador.com.br/ejPW0>]. Dourados, Mato Grosso do Sul: 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PRECISAMOS colocar o foco na formação profissional dos professores, avalia António Nóvoa. [Produzido por] Instituto Claro. [S. l.: s. n.] 1 vídeo (9:27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>, acesso em 30 de jul. 2023.

RIBEIRO, F. da C. Gestão democrática e regimento escolar: uma conexão necessária. **Revista Ibero-Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**



Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7 n.7 jun.2021, p.1169-1187. ISSN – 2675 – 3375.

SARTORI, Jerônimo; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 23, n. 1, jan./jun., p. 185-204, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção sócio-histórica. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados**, São Paulo, v. 41, p. 95-107, dez. 2015.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA EM MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMAS TEMPO DE APRENDER E MS ALFABETIZA EM FOCO (2019-2022)

THE MANAGEMENT OF THE CHILD LITERACY PROCESS IN MATO GROSSO DO SUL: TEMPO DE APRENDER AND MS ALFABETIZA IN FOCUS PROGRAMS (2019-2022)

Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES¹

Maria Alice de Miranda ARANDA²

RESUMO

O presente artigo tem por tema a gestão do processo alfabetizador da criança e por objeto de pesquisa, as Políticas Educacionais de Alfabetização em território sul-mato-grossense. Nessa direção, em sentido macro, compreende-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que instituiu o Programa Nacional Tempo de Aprender e, em sentido meso, o Programa Estadual MS Alfabetiza. Dessa maneira, analisa-se como e em quais pontos e contrapontos da PNA pelos programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza se busca o controle político e científico sobre a gestão do processo alfabetizador da criança no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, os objetivos buscam as concepções da política e da gestão dos Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza pelos mecanismos de formação aos gestores do processo alfabetizador da criança. Como metodologia, explora-se o caráter qualitativo, de ordem bibliográfica e documental. Como resultados, o Programa Tempo de Aprender direciona formações específicas aos professores alfabetizadores e aos gestores escolares. Foram formuladas por diferentes órgãos do MEC, como a Secretaria de Alfabetização (SEAlf) criada pelo governo Bolsonaro e extinta pelo atual governo Lula e Secretaria de Educação Básica (SEB). Já o MS Alfabetiza, tem formação com enfoque no professor alfabetizador. Conclui-se que as paridades dos Programas apontam para uma concepção de gestão gerencialista ao processo alfabetizador da criança, com ênfase à meritocracia.

Palavras-chave: Programas de Alfabetização da criança. Gestão do processo alfabetizador. Política Nacional de Alfabetização.

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, silviedes@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, mariaaranda@ufgd.edu.br.



ABSTRACT

The subject of this article is the management of the child's literacy process and the object of research, the Literacy Educational Policies in the territory of Mato Grosso do Sul. In this direction, in a macro sense, it is understood the National Literacy Policy (PNA) that instituted the National Program Tempo de Aprender and, in a meso sense, the State Program MS Alfabetiza. In this way, it analyzes how and at what points and counterpoints of the PNA by the programs Tempo de Aprender and MS Alfabetiza, political and scientific control is sought over the management of the literacy process of children in the state of Mato Grosso do Sul. To this end, the objectives seek the conceptions of policy and management of the Tempo de Aprender and MS Alfabetiza Programs through training mechanisms for managers of the child's literacy process. As a methodology, it explores the qualitative character, of a bibliographical and documental nature. As a result, the Tempo de Aprender Program directs specific training to literacy teachers and school administrators. They were formulated by different MEC bodies, such as the Secretariat for Literacy (SEAlf) created by the Bolsonaro government and extinguished by the current Lula government and the Secretariat for Basic Education (SEB). MS Alfabetiza, on the other hand, has training focused on the literacy teacher. It is concluded that the parities of the Programs point to a managerial management conception of the child's literacy process, with an emphasis on meritocracy.

Keywords: Children's Literacy Programs. Literacy process management. National Literacy Policy.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Em Mato Grosso do Sul, a última atualização da PNAD Contínua foi em 2015 e, conforme o portal, consta para pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução um percentual de 8%³.

Há urgência em saldar essa dívida histórica a despeito da alfabetização que se arrasta há mais de quinhentos anos e, conseqüentemente, acaba por refletir nas tentativas de solução centradas nos programas voltados à alfabetização da criança, em anos iniciais do Ensino Fundamental.

A política educacional brasileira detém a clara orientação que a alfabetização precisa ser alcançada na infância. Quanto à idade, há controvérsias nas próprias diretrizes sobre a criança estar alfabetizada aos 7 ou 8 anos, como consta no PNE e BNCC. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) prevê a idade de 8 anos, ao 3º ano do ensino fundamental. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), aponta a idade de 7 anos, ao 2º ano dessa etapa da educação básica, concomitante à Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019). Entretanto, o que se destaca é que a história da alfabetização galga-se pelos esforços para que a alfabetização seja alcançada na infância.

³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/pesquisa/44/47044>. Acesso em: 17 jan. 2023.



Em Nota Técnica do Movimento Todos Pela Educação (2021), entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.

Para isso, foram utilizados os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2012 a 2021 (dados correspondentes ao 3º trimestre de cada ano). Nessa pesquisa, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os respondentes dos domicílios afirmam se suas crianças sabem ou não ler e escrever. Com base na resposta, podem-se estimar o número e o percentual de crianças que, de acordo com seus responsáveis, estão ou não alfabetizadas.

A Nota Técnica supramencionada apresenta impactos já observáveis da pandemia da Covid-19 na alfabetização de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade. Logo, o tema política e gestão educacional na qual a alfabetização está subjugada, está entre aquelas urgências das pautas da educação escolar e as possibilidades de analisar, problematizar e desmistificar a gestão do processo alfabetizador da criança, que precisa ser buscada continuamente nas contradições e nas mediações existentes nas próprias políticas educacionais.

Em que pese os desafios sobre a gestão do processo alfabetizador da criança, essa pesquisa é resultante do Estágio Pós-Doutoral realizado na Universidade Federal da Grande Dourados, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect). Vinculou-se à linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e em seu eixo temático: educação e ensino no município e gestão escolar.

Nessa direção, tem por tema a gestão do processo alfabetizador da criança e por objeto de pesquisa, as Políticas Educacionais de Alfabetização em território sul-mato-grossense, quais sejam: os Programas de Alfabetização Tempo de Aprender e MS Alfabetiza.

O Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020) é subjacente à Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019)⁴. Já o Programa MS Alfabetiza instituiu-se pela Lei estadual nº 5.724, de 23 de setembro de 2021 (Mato Grosso do Sul, 2021).

Para refletir sobre o significado desses programas e concepções sobre a gestão do processo alfabetizador da criança, algumas questões precisam ser revistas na forma de conceber e organizar

⁴ Revogado pelo Decreto nº 11.556, Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.



dois programas de alfabetização em um mesmo cenário. Assim, organiza-se o desenvolvimento da pesquisa em dois segmentos, para o entendimento dessas políticas para a gestão educacional, e, conseqüentemente para a gestão do processo alfabetizador da criança.

O primeiro segmento constitui-se da envergadura teórica assumidas nessa pesquisa sobre a concepção de alfabetização e gestão, que cunham o lastro científico e epistemológico do termo gestão do processo alfabetizador da criança. O segundo segmento trata do lócus pesquisado que é o estado de Mato Grosso do Sul e a partir daí e a contextualização dos programas em tela, pela análise percorrida nos Portais de formação aos gestores, quais sejam: Tempo de Aprender pela Plataforma Avamec e, MS Alfabetiza pela Plataforma Saber SED, organizados a seguir.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO DO PROCESSO ALFABETIZADOR DA CRIANÇA

As pesquisas desenvolvidas sobre o processo alfabetizador da criança propõem o tema da gestão e da política educacional com enfoque às ações da escola pública de Educação Básica, em específico à etapa denominada Ensino Fundamental, nos anos iniciais, em relação aos encaminhamentos para a alfabetização da criança, oriundos do MEC e outros organismos nacionais e internacionais afins.

Em paralelo, as instâncias governamentais propõem programas voltados à alfabetização da criança que se utilizam desse mesmo mecanismo, ou em outras palavras, o Tempo de Aprender e MS Alfabetiza aqui analisados percorrem as ações da escola pública e estão presentes na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental no cenário analisado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, é fundamental compreender a centralidade da gestão do processo alfabetizador da criança, que percebe a alfabetização como direito e dever do Estado, a validade e os limites das políticas educacionais e a gestão na atuação do processo alfabetizador e do contexto organizacional, que engloba os aspectos político-normativos e pedagógico-administrativos, como preconiza Viédes (2021).

A alfabetização é processo detido de complexidade, ecletismo e consubstanciado a raízes históricas, sociais e epistemológicas, relacionado ao direito de aprender a ler e escrever. Representa na vida do sujeito a inclusão social, cultural e política, motivo pelo qual se espelha tanto no exercício pleno de cidadania, quanto no nível de desenvolvimento de uma nação em âmbito sociocultural e político:

O sentido do termo ‘alfabetização’ e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano



pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo. (Mortatti; Frade, 2014, p. 13)⁵.

Apreciar a alfabetização com sentido político e perceber essa variação do quanto é pauta relevante muito revela sobre os responsáveis governantes e, assim, não é uma questão de fundo na gestão do processo alfabetizador, mas deve ser percebida, destacada e problematizada.

Como atividade construtiva de essência coletiva, a gestão do processo alfabetizador da criança é política, pois é alvo em movimento (Palumbo, 1994), e, assim sendo, manifesta-se no bojo das relações humanas. Certamente, a gestão pública brasileira, e, mais especificamente a gestão educacional na qual imbrica-se a gestão do processo alfabetizador da criança, constitui-se nesse movimento, por meio das concepções de seus gestores. Assim sendo, é definida pela legislação a viabilização de uma gestão democrática da educação, compromisso constitucionalmente definido pelo Estado e pela sociedade.

Para tanto, a concepção de democracia assumida nessa pesquisa tem como fundamento “[...] a promoção humana, para uma sociedade mais justa e igualitária e com vistas a uma educação de qualidade social que prioriza o ser humano em oposição à qualidade total, cujo foco é o mercado.” (Aranda, 2017, p. 165).

Compreende-se que a política educacional voltada à alfabetização lançada periodicamente pelo governo federal é elaborada por suas instâncias gestoras superiores para ser implementada em espaços locais, pelos governos estaduais e municipais, que buscam legitimação da gestão do processo alfabetizador da criança e, para tanto, buscam-se, antes, as análises sobre gestão.

Nessa direção, a concepção técnica da palavra gestão e os vocábulos decorrentes do termo foram extraídos do dicionário Aurélio e podem ser assim definidos: “[...] Gestão: ato ou efeito de gerir, gerência [...] Gerir: ter gerência sobre, administrar [...] Gerência: funções de gerente [...] Gerente: que ou quem gere negócios, bens ou serviço” (Ferreira, 2010 p. 239), que induzem à palavra administrar, “gerir (negócios públicos ou particulares)”, em referência ao substantivo administração: “ação de administrar” (*Ibid*, p. 11.) Assim, entende-se a gestão do processo alfabetizador:

[...] como um princípio orientador das ações, no caso, ações decorrentes da política educacional vigente, desde a concepção, os indicativos para sistematizar uma proposição no tocante à elaboração, implantação, implementação, avaliação e em termos: pedagógico, administrativo, político, cultural e de financiamento. Abarca, portanto, os seguintes gestores: o próprio professor, o coordenador pedagógico e também o diretor da escola (Aranda, 2017, p. 9).

⁵ Tal citação refere-se à apresentação do livro “Alfabetização e seus sentidos. O que sabemos, fazemos e queremos?”, organizado pelas autoras Mortatti e Frade (2014).



Cabe assinalar que na especificidade da gestão do processo alfabetizador da criança, é fundamental a priorização da tríade acesso – equidade – qualidade, eixos da política educacional brasileira na primeira década dos anos 2000. Com a universalização do ensino fundamental para a faixa etária de 7 e 14, avançando no atendimento à população de 6 anos, os maiores desafios parecem ser o da qualidade e da equidade, previstos por Oliveira (2010) e Castro (2009).

Prosseguindo, o termo gestão do processo alfabetizador da criança tem o lastro científico e epistemológico cunhado por Maria Alice de Miranda Aranda, vinculado ao Projeto de Pesquisa “A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional: do nacional ao local”, fomentado pelo Conselho Nacional de Pesquisa, que atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (CNPQ/PROPP/UFGD)⁶.

Tal projeto deu continuidade à pesquisa intitulada “Política, Gestão e Monitoramento de Alfabetização em contextos escolares adversos”, vinculada ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (OBEDUC/CAPES), Edital 038/2010, que, entre muitos produtos, deu origem a dois Livros⁷, estudo que oportunizou que o termo “gestão do processo alfabetizador da criança” fosse cunhado, fundamentado o tratamento a ser dado ao tema da “Alfabetização” na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação Básica”, do PPGEduc/UFGD.

Feitos os esclarecimentos sobre a gestão do processo alfabetizador da criança, parte-se para o lócus pesquisado e a contextualização dos Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza.

3 MATO GROSSO DO SUL E OS PROGRAMAS TEMPO DE APRENDER E MS ALFABETIZA

Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, uma população estimada em 2.839.188 pessoas distribuídas em 79 municípios⁸ e tem o tema da educação da população investigado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), razão pela qual a situação do analfabetismo e da escolarização não se dissocia ao problematizar a alfabetização da criança sul-mato-grossense, pela consciência atribuída ao que Freire (2001) concebe como ‘politicidade intrínseca’.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é uma unidade de medida utilizada

⁶ Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda, supervisora do estágio pós-doutoral.

⁷ “Política e gestão da educação básica: desafios à alfabetização” (Scaff, Lima e Aranda, 2013) e “Política e gestão da educação básica: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança” (Aranda, Scaff e Lima, 2017).

⁸ Dados extraídos do Portal IBGE cidades e estados. Disponível em:< <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>. Acesso em: 22 dez. 2022.



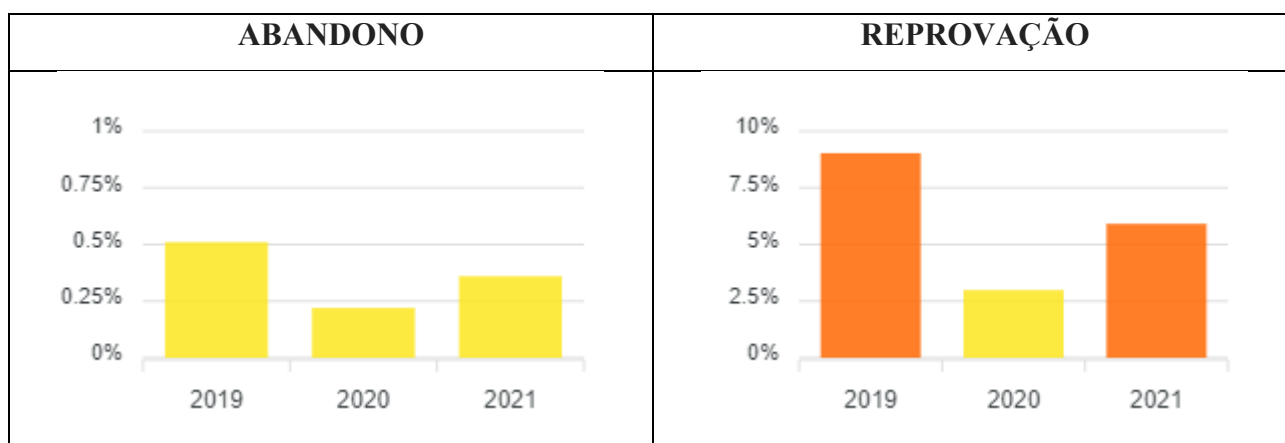
para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda, em Mato Grosso do Sul é de 0,769 e ocupa, no cenário brasileiro, a 10ª posição no ranking divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além disso, considera-se o recorte temporal da pesquisa (2019-2022), que se deu em razão dos programas implementados Tempo de Aprender e MS Alfabetiza em 2020 e 2021 respectivamente. Observa-se, então, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), condutor de política pública em prol da qualidade da educação. Em 2019, para os anos iniciais de ensino fundamental da rede pública, alcançou o índice de 5,7, superando a meta projetada que foi de 5,3 e ocupou a 13ª posição no ranking. Já em 2021, o índice caiu para 5,3, abaixo da meta projetada que foi de 5,6, ocupando a 16ª posição em comparação aos demais estados federativos.

Considerando a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, os anos iniciais competem aos municípios, razão pela qual verifica-se a situação da unidade federativa do estado pelas redes municipais de educação. Conforme o Portal QEdu⁹, das 1.331 escolas, 967 são municipais. Já as matrículas considerando os três primeiros anos do ensino fundamental que atendem a alfabetização, apontam 35.396 no 1º ano 36.102 no 2º ano e, 37.895 no 3º ano.

Quanto às taxas de rendimento dos anos iniciais das redes municipais de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, verifica-se a Ilustração 1, a seguir.

Ilustração 1 – Taxas de Rendimento dos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais de ensino em Mato Grosso do Sul (2019-2021)



Fonte: Organizado pelas autoras a partir de dados do Portal QEdu (2023).

Em análise aos elementos que compõe a taxa de rendimento dos anos iniciais do ensino fundamental, verifica-se que o abandono, ainda que em pequena proporção, persiste nessa etapa inicial de aprendizagem da criança, o que representa um insucesso. Já o índice de reprovação, embora em decréscimo de 2019 para 2021, não deveria ocorrer nos anos iniciais como demonstra os dados

⁹ Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/50-mato-grosso-do-sul>. Acesso em 12 fev. 2023.



organizados pelo Portal QEdU, extraídos do Inep (2021).

Conforme os estudos comparados de Matijascic e Rolon (2020, p. 13), o maior desafio está em garantir que todos aprendam e concluam o ensino fundamental na idade adequada, considerando que os resultados dos alunos brasileiros, ao final do ciclo de alfabetização “[...] são fracos, em torno de 60% desses alunos aprenderam o esperado em leitura e matemática, ficando pouco atrás dos alunos mexicanos e pouco à frente dos argentinos”. Logo, o problema apontado para o cenário sul-mato-grossense, é parte do cenário brasileiro.

Dessa forma, esses índices apontados refletem na gestão do processo alfabetizador da criança e, na especificidade de MS, consubstanciam-se aos Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza, evidenciados pelos subtópicos sequenciais.

3.1 O Programa Nacional Tempo de Aprender

Em se tratando do Programa Tempo de Aprender, conforme consta nos documentos oficiais e também em seu Portal oficial¹⁰, a proposição seria o de enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no País, entre as quais, destacam-se os recursos estruturados para alunos e professores, as deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.

Diante desses três quesitos, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)¹¹ pautada na preservação dos princípios de diálogo e cooperação ética a que todos que a compõe abraçam e defendem, enviou à União dos Dirigentes Municipais em Educação (Undime) e ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), em 11 de março de 2020, o posicionamento da associação frente ao Programa de Alfabetização Tempo de Aprender, em contraponto às proposições apontadas pelo Programa.

No que diz respeito aos recursos estruturados para alunos e professores, concorda-se com a ABAlf ao observar que as carências da educação brasileira não podem ser reduzidas a materiais estruturados ou à imposições metodológicas para tutelar professores, em razão de que as maiores carências são de condições adequadas de infraestrutura, salariais e de ações formativas que considerem os saberes docentes que os coloquem como protagonistas de seu trabalho, apontadas por

¹⁰ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/26-eixos-e-acoes-do-programa/59-eixos-e-acoes-do-programa>. Acesso em 20 fev. 2022.

¹¹ A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), fundada em 2012, é uma organização que tem por, entre outros, objetivos articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, agregando a participação de sujeitos e instituições envolvidos com essa temática. Disponível em: <https://www.abalf.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2022.



Viédes (2021).

Além disso, a ABAIf destaca que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), ao longo dos últimos anos, tiveram editais alinhados à legislação brasileira, de ampla divulgação, com critérios transparentes e dessa forma, ao se falar em reestruturar o PNLD para a PNA, criando articulação com o último no ano da educação infantil, nomeando comissões de analistas que não são da área, cria-se um rompimento com todos os editais e formas de conduta que se consolidaram no programa.

Outro quesito a ser considerado mencionado pelo Programa são as deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos. No entanto, esse acompanhamento procede de testes mecânicos de leitura em voz alta para verificação da fluência em leitura oral como habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia, assim apontados pelo Programa, o que significa o retrocesso em que se privilegiava a noção mecânica de aquisição de um código e, portanto, desconsidera-se o processo que envolve a alfabetização numa perspectiva de letramento e de leitura como prática social, cuja fluência é um dos aspectos, numa complexa cadeia que envolve o processo de leitura.

Por fim, sobre o quesito que preconiza o baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais, o Programa Tempo de Aprender propõe a premiação, sobre a qual a ABAIf pontua o retrocesso ao retroceder ao Behaviorismo do esforço/ recompensa. Além disso, desconsidera assim, as realidades sociais diversas e os enfrentamentos diários de uma escola pública. Todos esses prejuízos e retrocessos e rupturas aqui elencados obstaculizam a gestão do processo alfabetizador da criança.

3.2 O Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança

Conforme preconiza a Lei que instituiu o MS Alfabetiza, o programa contempla os seguintes eixos: Formação continuada dos professores e gestores escolares; Avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; Fortalecimento da gestão escolar; Cooperação e incentivos entre estado e municípios; Oferta de material didático complementar.

Em outras palavras, o MS Alfabetiza buscaria implementar uma política de melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na Alfabetização; fortalecer o Regime de Colaboração entre o estado e os municípios no processo educacional e por fim, criar soluções específicas de âmbito estadual e local.

A Lei supramencionada dispõe de 2 capítulos: o capítulo I, que trata das ações, foco e eixos do Programa e do regime de colaboração técnica e financeira entre Estado e municípios; o capítulo



II institui o “Prêmio Escola Destaque”. Tal Lei é regulamentada pela Resolução SED n. 4.020, de 1º de abril de 2022.

O Decreto nº 15.909, de 29 de março de 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022) traz a regulamentação do Prêmio Escola Destaque e a contribuição financeira às Escolas Apoiadas instituídos pelo Programa MS Alfabetiza, com prêmios às escolas com melhores resultados aferidos e mensurados por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS) e Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grossodo Sul (IDAMS).

Pelo verificado, das 1.331 escolas do estado, premia-se 30 com resultados não satisfatórios, intitulas escolas apoiadas, ou seja, não atende nem 5% do total de escolas que receberão assistência das melhores classificadas, carendo de melhor análise em aspectos a seguir.

Com a instituição de premiação às escolas, tal ação não promove a justiça social às redes municipais de ensino, em razão de que as escolas estão localizadas em diferentes regiões e atendem uma população heterogênea, com diferenças culturais, sociais e econômicas, o que deve aprofundar ainda mais a desigualdade das escolas locais.

Além disso, essa premiação sugere uma meritocracia num Brasil desigual, que não oferece oportunidades iguais para todos e há também a premiação de menor valor para as escolas com maiores dificuldades, como preconiza a referida Lei (Mato Grosso do Sul, 2021), que acende outro debate, as parcerias público-privadas, que gesta a eficiência educacional, que dispensa a efetiva participação da comunidade, como pressupõe Arelaro (2007).

Acrescenta-se a isso, a promoção de competitividade por incentivos e bônus por desempenho, para alcançar a qualidade esperada de índices estabelecidos (Souza e Oliveira, 2003; Bauer, 2008), prática empresarial que desconsidera as especificidades da área educacional e o conhecimento acumulado.

A nível nacional, a proposta explícita pela Lei que cria o Programa MS Alfabetiza não é inovadora e foi criada em 2009, em âmbito do Programa de Alfabetização do Ceará (Paic). Contrariando o embasamento que se firma nesta pesquisa por Arelaro (2007), Souza e Oliveira (2003) e Bauer (2008), dos quais defende-se os mesmos posicionamentos, Muylaert, Bonamino e Mota (2021, p. 3) defendem que a premiação é “[...] uma das ações indutoras de bons resultados escolares”.

Menciona-se também que o investimento do Programa MS Alfabetiza parte de iniciativa privada⁴, ou em outras palavras, o mote da política pública e seus sujeitos privados (Mortatti, 2010) que dá o tom à política voltada para alfabetização, como aponta Viédes (2021) e pelo verificado na Lei, a questão da meritocracia não destoa do Programa Tempo de Aprender.



3.3 Aspectos formativos dos Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza

No que diz respeito às concepções de política e gestão dos programas investigados, a análise percorreu as diretrizes e o material ofertado pelos cursos formativos disponibilizados pelas plataformas Avamec, do Tempo de Aprender e Saber SED, do MS Alfabetiza. O que tornou possível observar o enfoque à gestão do processo alfabetizador da criança.

Sendo a gestão do processo alfabetizador da criança um princípio que orienta as ações decorrentes dessas políticas educacionais vigentes, incitam-se as influências da política nacional no que diz respeito ao processo formativo. Além disso, considera-se os gestores desse processo alfabetizador o próprio professor, o coordenador pedagógico e diretor escolar. E, em se tratando do formato das formações, o programa Tempo de Aprender anunciou os cursos *online* e viabilizou regulamentação para a formação presencial, porém no estado pesquisado não houve formação de modo presencial, apenas a oferta remota, sem obrigatoriedade.

Cabe mencionar que a formação presencial do programa Tempo de Aprender foi instituída por meio da Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021 e, notadamente, nas disposições finais do Art. 25, prevê que os profissionais da alfabetização deverão zelar pela proteção da privacidade e pela segurança da informação do programa como preconiza o § 1º: “[...] não será admitida a utilização de dados e informações gerados no contexto das ações de formação continuadas para fins diversos daqueles previstos nesta Portaria [...], o que contraria o movimento científico que toda pesquisa requer, que é o de publicizar as análises.

Dessa maneira, sobre a formação continuada dos profissionais da alfabetização do programa Tempo de Aprender, os enfoques foram nos cursos Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) destinados aos professores alfabetizadores e a Gestão Escolar, todos *online*.

De acordo com o Portal MEC, o curso Alfabetização Baseada na Ciência tem parceria internacional da Universidade Aberta de Portugal, em Porto e no Brasil, participam o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), desenvolvido para autoinstrução e com carga horária de 180 horas. São disponibilizados vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, concebidos de acordo com os princípios da gamificação e dos recursos abertos.

O Portal Avamec estrutura o curso em 4 partes, além das boas vindas, orientações, apresentação e introdução. Destacam-se as questões de fonologia, consciência fonológica em consonância com o conhecimento das letras. Em outras palavras, tratam a consciência fonológica como tarefas de detecção de fonemas.



Além disso, no decorrer de todo material do Curso ABC, não há qualquer apontamento para que se alcance a alfabetização a não ser pelo método fônico. Não há, também, qualquer indicação de leituras que evidenciasse Magda Soares, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, entre outras referências conhecidas e utilizadas pela maioria dos pesquisadores e professores brasileiros¹².

Firma-se teoricamente, em Mortatti (2004, 2006, 2007, 2014), por se perceber, do mesmo modo que a autora, que a face mais visível na história da alfabetização é sobre as disputas hegemônicas em torno dos métodos de alfabetização, por constituir historicamente a educação brasileira e imprimir, em cada época, a concepção de métodos, que abarcam em si, mecanismos diferenciados para compreender a alfabetização.

Consta no Manual do Curso ABC (2021, p. 3) que, “[...]a alfabetização baseada em evidências pressupõe um reconhecimento triplo e a conformidade com um conjunto de princípios que garantem que a alfabetização decorre de forma eficaz, eficiente e significativa.”, atribuindo a esse conceito o enfoque de uma gestão gerencial da alfabetização.

Em se tratando do curso para gestores, oferta-se a Gestão Escolar, com carga horária de 80 horas. De acordo com o Portal Avamec, estrutura-se em quatro módulos: Legislação educacional; Gestão estratégica; Gestão dos aspectos pedagógicos e Liderança docente organizacional¹³.

As discussões apresentadas ao longo do material buscam favorecer a compreensão de aspectos históricos que circundam e norteiam todo o processo de gerência de pessoas, de instituições, de materiais e de recursos elementares, fornecendo, assim, elementos que possam contribuir com os gestores do processo alfabetizador da criança a pensarem sobre esse percurso de maneira crítica, compreendendo o processo de gestão escolar como algo histórico e macro.

O material ofertado contraria toda a visão sistêmica de imposição gerencial/mercadológica e de decisões unilaterais do governo bolsonarista sobre a condução da alfabetização da criança brasileira. Apresenta autores com visão progressista que discutem a gestão democrática, a participação, a cidadania, como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Moacir Gadotti, entre outros.

Verifica-se que essa formação foi prescrita pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, enquanto que a formação do Curso ABC foi prescrita pela extinta Secretaria de Alfabetização do MEC, à época secretariada por Carlos Francisco de Paula Nadalim, então coordenador-geral do curso ABC.

¹² A ementa do curso para professores alfabetizadores encontra-se disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/12361/informacoes>. Acesso em 18 nov. 2022.

¹³ A ementa do curso para gestores encontra-se disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/14703/informacoes>. Acesso em: 04 jan. 2023.



Uma vez circundado o programa Tempo de Aprender sobre o aspecto formativo volta-se ao programa estadual em seu aspecto formativo, volta-se ao MS Alfabetiza pelo decreto que o regulamenta, prescreve em seu artigo 10, que o estado deve estruturar e viabilizar o processo formativo dos professores da educação infantil (pré-escola), do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e gestores escolares da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, o curso intitulado Trilhando caminhos para o processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul via plataforma Saber Sed foi a oferta direcionada aos professores alfabetizadores, esvaziando a presença dos gestores. Teve a durabilidade de abril a outubro de 2022, com formato híbrido, sendo as formações presenciais fomentadas pelas secretarias municipais e de modo *online* fomentada pela secretaria estadual, com a carga horária de 80 horas.

Dividiu-se em 4 módulos, sendo: I - os impactos da pandemia no processo de alfabetização e recomposição da aprendizagem; II - a avaliação no processo de alfabetização e letramento; III - a consciência fonológica e a compreensão do processo da leitura e da escrita e; IV - a formação do leitor no ciclo de alfabetização. Importante mencionar que o mesmo não está mais disponível aos cursistas para eventuais consultas na plataforma.

Os autores que tratam da alfabetização da criança, evidenciados pelo curso do MS Alfabetiza, foram aqueles negados pelo curso do Tempo de Aprender. Entretanto, em percepção às leituras realizadas nos fóruns de discussão disponibilizados pelo curso, percebe-se pelas respostas dos professores alfabetizadores que algumas questões de fundo, como exemplo, a apropriação da consciência fonológica foi percebida de modo incipiente.

Em se tratando do material ofertado professor alfabetizador para se utilizar com a criança, percebe-se a opção por gêneros textuais que explorassem o regionalismo de MS, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular de MS, com práticas de linguagem contextualizadas que aproximam da realidade local que podem se tornar mais significativas para os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos dois Programas de alfabetização em no cenário sul-mato-grossense no período pesquisado, não representou embates significativos entre ambos, até mesmo em razão de que o Programa Nacional Tempo de Aprender não ter se destacado, principalmente na viabilização das formações, programa esse com inúmeros posicionamentos¹⁴ em seu desfavor,

¹⁴ Posicionamentos disponíveis em:



consoantes à ABAlf, associação que representa a alfabetização brasileira.

Além disso, em análise documental do programa, apontam para a negação de que a ciência brasileira em favor da alfabetização não é ciência, ancorada a uma realidade muito aquém advinda do exterior que não condiz com a realidade local, como aponta Araujo et al. (2013), é minado da negação de toda conjuntura teórica, analítica e prática da história da alfabetização da criança, com uma visão dicotômica de supervalorização da alfabetização importada de Portugal e a desvalorização das universidades, pesquisadores, gestores e professores brasileiros que pautam o mesmo tema.

Em se tratando do MS Alfabetiza, muitos são os desafios a serem percorridos. De acordo com o decreto que o regulamenta, e seu artigo 5º, a execução do programa nos municípios sul-mato-grossenses tem validade de dois anos, prorrogáveis por mais dois via adesão. Assim sendo, compreende-se a sinalização de que é mais uma política de governo limitada e com tempo de duração.

Se a gestão do processo alfabetizador, compreende a alfabetização como direito social da criança, de responsabilidade do Estado, como uma atividade construtiva de essência coletiva, subjugada no viés educacional e materializada via estratégia de governo, tal como pressupõe Vieira (2001), visivelmente se prioriza, nesses termos, a qualidade social em virtude da promoção humana.

Os enfoques anunciados no decorrer dessa pesquisa coloca inúmeros desafios à gestão do processo alfabetizador da criança em cenário sul-mato-grossense. Na impossibilidade de tratar de todas as questões aqui levantadas, destaca-se a a paridade encontrada nos programas quando se trata de competitividade e de promoção gerencial com padrões de qualidade total, de meritocracia e de mercado. Assim sendo, destoa-se da gestão do processo alfabetizador da criança concebida por essa pesquisa considerando que não há igualdade, tampouco equidade reconhecidas pelo Tempo de Aprender e MS Alfabetiza.

REFERÊNCIAS

ARANDA, M. A. M. O Pacto brasileiro de alfabetização nos municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar. **Laplage em Revista**. (Sorocaba), ISSN 2446-6220, vol.3, n.3, set.-dez. 2017, p.164-177.

ARAÚJO. B.F.B; TEIXEIRA. M.L.M; MALINI.E. Estrangeirismo e Complexo de Gulliver: brasileiros na percepção de expatriados de diferentes origens. **Organ.Soc.** vol.20 no.66 Salvador July/Sept. 2013.

ARELARO, L. R. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as

https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_38d9d642576f4b8fb9ba8433bd6510a1.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.



parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ.& Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 899-919, out. 2007.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAAE**, Goiânia, v. 24, n. 3, set./dez. 2008.

BRASIL. Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021. Dispõe sobre a Formação presencial do programa Tempo de Aprender. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2021a.

BRASIL. MEC. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC. Brasília: MEC, 2021b.

BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre o Programa Tempo de Aprender. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. MEC. SASE. **O Plano Municipal de Educação**. Caderno de Orientações. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. MEC. SEALF. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender. Brasília: **D.O.U.**, 2020.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** nº 10.642, 24 set. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.909, de 29 de março de 2022. Regulamenta o Prêmio Escola Destaque. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.790, 30 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n. 4.020, de 1º de abril de 2022. Regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.796, 04 abr. 2022.

MATIASCIC M.; ROLON, C. E. K. **Indicadores de ensino básico brasileiros relativos aos objetivos de desenvolvimento sustentável numa perspectiva internacional comparada**. Texto para discussão. Rio de Janeiro: Ipea 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9803/1/td_2551.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.



MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T., M. K. **Teorias e práticas do letramento**. Brasília: Inep, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5C>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: Leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA. R. P. de. Políticas de avaliação e quase-mercado no Brasil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização da criança**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VIÉDES, S. C. A. **Implicações da Política Educacional de Alfabetização para a gestão do processo alfabetizador da criança (2012-2019)**. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados – MS: UFGD, 2021.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A BNCC E A FORMAÇÃO DOCENTE: DA MULTIDISCIPLINARIDADE A INTERDISCIPLINARIDADE

BNCC AND TEACHER TRAINING: FROM MULTIDISCIPLINARITY TO INTERDISCIPLINARITY

Angélica Maria de GASPERI¹
Rúbia EMMEL²

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar as relações acerca da BNCC, a interdisciplinaridade e a formação de professores em um curso de formação continuada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Caracterizou-se pela abordagem qualitativa, com a tipologia de pesquisa nos pressupostos da investigação-ação. Como instrumentos de coleta de dados, foi utilizado um questionário, com sete questões abertas. Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) foi possível identificar dois metatextos: - Interdisciplinaridade com 10 Unidades de Significado (US); - Multidisciplinaridade com seis US. A partir das análises das US e do embasamento teórico, foi possível evidenciar na formação de professores em Matemática a preponderância do conceito de multidisciplinaridade, ao invés de interdisciplinaridade. Além disso, constatamos a prescritividade reforçando a perceptiva de uma racionalidade técnica, a partir das compreensões da maioria dos professores acerca da relação entre a BNCC e a interdisciplinaridade. Deste modo, nesta pesquisa percebemos a importância de diálogos e debates acerca dos documentos oficiais que regem a Educação Básica, para que os professores tenham um entendimento e apropriação maior da BNCC e da interdisciplinaridade ao longo da sua formação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Currículo. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This research had the general objective of analyzing the relationships surrounding the BNCC, interdisciplinarity and teacher training in a continuing education course in the Northwest Region of the State of Rio Grande do Sul (RS). It was characterized by a qualitative approach, with the research typology based on the assumptions of action research. As data collection instruments, a questionnaire

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul - Brasil, Bolsista Institucional (UFFS). Licencianda em Matemática, Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa – Rio Grande do Sul – Brasil, angelicamariagasperi@gmail.com

² Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ), professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa – Rio Grande do Sul – Brasil. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC - UFFS), Cerro Largo, Rio Grande do Sul - Brasil, rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br



was used, with seven open questions. Through Discursive Textual Analysis (ATD) it was possible to identify two metatexts: - Interdisciplinarity with 10 Meaning Units (US); - Multidisciplinary with six US. From the analyzes of the US and the theoretical basis, it was possible to highlight in the training of teachers in Mathematics the preponderance of the concept of multidisciplinary, rather than interdisciplinarity. Furthermore, we found prescriptiveness reinforcing the perception of technical rationality, based on the understanding of most teachers about the relationship between BNCC and interdisciplinarity. Therefore, in this research we see the importance of dialogues and debates about the official documents that govern Basic Education, so that teachers have a greater understanding and appropriation of the BNCC and interdisciplinarity throughout their training.

Keywords: Continuing teacher education. Curriculum. Common National Curriculum Base.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), é um documento de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). A BNCC complementa as políticas nacionais voltadas para a Educação Básica, e alimenta novas ações e políticas educacionais. Além disso, o documento objetiva a universalização dos conhecimentos na sociedade, e garantir os direitos à educação para mudar a qualidade de vida da população, como uma garantia de igualdade.

A partir disso, a BNCC enquanto documento curricular rearticula-se em contexto de formação do professor. Porém, de acordo com Janz (2020) os direitos citados no documento de base, não estão assegurados, pois podem dificultar o aprendizado e análise do profissional, conforme os resultados da pesquisa realizada em alguns documentos oficiais educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998). Podemos relacionar também com a BNCC em que evidenciamos a falta de clareza, a formalidade, brevidade, bem como a falta de embasamento teórico e escassez de exemplos que contemplem a interdisciplinaridade no contexto da sala de aula no documento (MOZENA, 2014).

Deste modo, pretendemos desenvolver esta análise para a questão dos conhecimentos de interdisciplinaridade, a relação com a BNCC e a formação docente. Nesta perspectiva, durante a construção do documento, não houve diálogo com o professor acerca da interdisciplinaridade, tendo em vista debater o conceito de interdisciplinaridade, visando compreender o que eles já sabiam, quais conceitos que teriam um caráter mais adaptativo para a integração entre as disciplinas e aos diferentes contextos, bem como a formação necessária para a adaptação à prática interdisciplinar (MOZENA, 2014).

Estes aspectos evidenciam-se no documento, por exemplo, quando é atribuído ao professor e



a comunidade escolar a responsabilidade de “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 18). Apesar da BNCC relacionar o currículo escolar e a organização interdisciplinar, Fourez (2003), evidencia que o que tem sido realizado nas escolas não é interdisciplinaridade (inter-relação de disciplinas e articulação entre a mesmas), mas sim multidisciplinaridade, isto é reunir diversas disciplinas sem a articulação entre elas e ao contexto do estudante, deste modo cada professor realiza intervenções isoladamente com sua turma (MOZENA; OSTERMANN, 2016; ALVES, 2008).

Nesta perspectiva, Fazenda (2008) traz a importância da interdisciplinaridade, desde que trabalhada corretamente para a formação docente e por consequência se tem uma transformação das práticas docentes, rompendo com a linearidade em salas de aula tradicionais, estas que tratam o aluno como o receptor e o professor como um mero aplicador de receitas (ROSA; SCHNETZLER, 2003). Estas concepções demandam a construção de saberes interdisciplinares, analisando os conhecimentos abarcados em cada disciplina, seu lugar na grade, os saberes que abrangem, na articulação de diferentes conceitos e disciplinas (FAZENDA, 2008).

Deste modo, há uma necessidade de se pensar, transformar e valorizar a formação inicial ou continuada de professores no Brasil (NÓVOA, 2019), em um processo que permite a constituição de profissionais docentes, sujeitos que consigam interagir com seus estudantes, com seus pares. A partir destes contextos formativos pela via interdisciplinar contextualizam as disciplinas ao contexto, problematizam vivências e as flexibilizam em instrumentos de reflexão, contribuindo para reconstruir o meio social e cultural (MALDANER, 1999).

Considerando estes aspectos, evidenciamos as carências na formação de professores, inclusive para a implementação da sonhada interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008), que são apontadas também por Fiorentini *et al.* (2002), ao afirmar que a constituição docente perpassa pela necessidade da formação inicial de professores em Matemática. Segundo o autor, ocorre uma desarticulação entre a formação e a realidade escolar, com a “[...] predominância de uma abordagem técnico-formal das disciplinas específicas; falta de formação teórico-prática em Educação Matemática dos formadores de professores” (FIORENTINI, *et al.*, 2002, p. 54).

Quando enfatizamos sobre a formação inicial ou continuada de professores, consideramos a necessidade a partir de três razões apontadas por Rosa e Schnetzler (2003):

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula,
Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ



implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27).

Entendemos assim com Rosa e Schnetzler (2003) a importância da formação de professores pesquisadores das suas práticas, também com Mckernan (2009) enfatizamos a pesquisa-ação para a formação do professor. Na perspectiva da pesquisa-ação o currículo demanda “uma proposta crítica e reflexiva do profissional”, entrelaçando diferentes conceitos a realidade e necessidade da comunidade escolar (MCKERNAN, 2009, p. 147).

Acreditamos que a formação docente acerca da BNCC ainda é muito pouco explorada, e/ou analisada, podendo acarretar na esterilidade da formação docente, no sentido de desenvolver a ideia de que o “tornar-se docente” tem caráter receituário (ALBINO; SILVA, 2019). O que nos remete a uma educação tecnicista culturalmente enraizada no ensino brasileiro, é como se bastasse seguir o passo a passo de documentos que regem a educação nacional, desde que articulados aos conceitos matemáticos básicos, e resolveriam os problemas emergindo a partir de variáveis externas e internas que implicam em uma sociedade complexa, desigual e múltipla.

Considerando estes aspectos, a problemática da pesquisa envolve as questões: Como os professores relacionam a BNCC e a interdisciplinaridade na formação docente? Quais os movimentos formativos que permitem aos professores compreender a BNCC e a interdisciplinaridade? Sendo assim, a pesquisa teve o objetivo de analisar as relações acerca da BNCC, a interdisciplinaridade e a formação de professores em um curso de formação continuada na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS).

Neste sentido, os professores ao longo de sua carreira vão se apropriando de uma bagagem de conhecimentos curriculares, eles conseguem interpretar as competências expressas na BNCC. Porém, acreditamos que não compreendem com facilidade a linguagem apresentada para a utilização, adaptação em prática, o que pode ser demonstrado em outras pesquisas da área (MARIANI; SEPEL, 2019; MEDEIROS, 2019).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2001). A tipologia da pesquisa foi desenvolvida conjecturando os pressupostos de Carr e Kemmis (1986) da pesquisa-ação crítica e emancipatória, no contexto da pesquisa, de maneira a observar e refletir acerca do documento da BNCC, a interdisciplinaridade e a formação docente. Deste modo, foi possível incorporar as respostas e os entendimentos dos professores em formação continuada, e os referenciais teóricos



acerca da BNCC.

Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado um questionário no *Google Forms*, com sete questões abertas, respondidas por 22 professores em formação continuada. O questionário explorava as concepções dos professores acerca da BNCC, e a interdisciplinaridade, a formação docente e o ensino e a aprendizagem em Matemática. Para esta pesquisa foram analisadas as respostas dos professores acerca das questões: i) Nível de Escolaridade? Comente sobre sua formação; ii) Tempo de atuação nos Anos Iniciais? iii) Você já ouviu falar na BNCC? iv) Em qual fonte você tomou conhecimento sobre a BNCC? v) O que significa esta sigla? vi) Quais as relações possíveis entre BNCC e interdisciplinaridade? vii) Em relação a sua formação, a BNCC e/ou a interdisciplinaridade já foram temas de estudo? Em atividades de formação na escola ou proposta pela rede de ensino? Quando isso ocorreu e como foi? Participou de algum outro curso que envolveu esta temática? Comente.

Os sujeitos da pesquisa foram 22 professores de Educação Básica atuantes em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino, situada na Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (RS). Estes professores de Educação Básica participaram do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* intitulado “Especialização em Educação Matemática para Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, no período de 2021 a 2022, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), *Campus* Santa Rosa, RS, Brasil.

Nesta pesquisa as questões de ética foram respeitadas, e para garantir o sigilo no tratamento e análise dos dados, os sujeitos da pesquisa foram nomeados por uma letra “P” (professor) e numeração em ordem crescente: P1, P2 até P22. Estas abreviações constituíram uma maneira de ocultar a identidade dos professores participantes da pesquisa no transcorrer das análises dos dados coletados, assim permitindo conexões com o referencial teórico pesquisado.

As respostas foram tabuladas, *a priori*, a partir da leitura, identificação e classificação, com a utilização das ferramentas como o *Google Planilhas* e o *Microsoft Excel*, de modo a simplificar a análise de dados da pesquisa. Para as análises foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006). Tendo em vista a vinculação por etapas: unitarização - os textos criados por meio de interpretações e entendimentos das respostas fragmentadas, tal que propiciasse o desenvolvimento de unidades de significado; categorização - foram definidas relações entre as unidades, e associadas de acordo com suas particularidades semânticas; comunicação - foram desenvolvidos textos descritivos e interpretativos (metatextos) em relação às categorias. Neste sentido, foi elaborado o Quadro 3: Representações dos metatextos da relação entre a BNCC e a Interdisciplinaridade.



3 ANÁLISES DOS DADOS

Apresentamos as análises dos dados a partir de questões que envolvem o perfil dos professores, quanto a formação, tempo e atuações na profissão docente. Para a identificação da formação dos participantes organizamos o Quadro 1 com a formação ou as formações dos professores, pois, um professor participante pode ter além de uma formação.

Quadro 1 – Representação da formação dos participantes

Formação dos participantes	P*	T*
Curso Normal de nível Médio ou técnico	P3, P6, P7, P9, P10, P12, P13, P19	8
Curso de Graduação	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22	22
Curso de Especialização (Lato sensu)	P1, P3, P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P19	11
Curso de Mestrado (Strictu sensu)	P9, P10, P22	3

Fonte: Autores, 2023. **Nota:** P*: Professor participante da pesquisa; T*: Total de professores que possuem a formação.

Quanto ao nível de formação dos professores participantes da pesquisa percebemos que todos eles possuem formação a nível de Ensino Superior em graduação. Também é possível identificar a partir do Quadro 1 que oito professores (P2, P4, P6, P8, P17, P18, P20, P21) possuem somente curso de graduação. Destacamos entre os oito professores que possuem o Curso Normal de Nível Médio: cinco (P3, P7, P12, P13, P19) possuem Especialização, e dois (P9, P10) possuem Mestrado. Identificamos 10 professores que não possuem magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia (P1, P2, P8, P14, P15, P17, P18, P20, P21, P22), destes três (P2, P14, P20) atuam na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, mesmo não tendo a devida habilitação para assumir estas funções.

No Quadro 2 podemos identificar a formação a nível de Graduação dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Cursos de Graduação dos participantes

Cursos de Graduação dos participantes	P*	T*
Licenciatura em Matemática	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P17, P20, P21, P22	13
Licenciatura em Pedagogia	P4, P5, P9, P11, P12, P16	6
Licenciatura em Química	P18	1
Graduação em Ciências Plena com habilitação em Matemática	P19	1
Bacharelado em Engenharia Mecânica	P15	1
Bacharelado em Ciências Contábeis	P2	1

Fonte: Autores, 2023. **Nota:** P*: Professor participante da pesquisa; T*: Total de professores que possuem a formação.

A partir do Quadro 2, percebemos que mais da metade dos professores participante da pesquisa (13) possuem a formação de Licenciatura em Matemática; além do quantitativo expressivo (6) que possuem Licenciatura em Pedagogia. Deste modo, identificamos que 21 professores tem ao menos a



Graduação em Licenciatura para atuar no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Quanto ao tempo de atuação como docentes, identificamos nas respostas as duas fases que condizem com os primeiros anos da profissão docente descrito por Tardif (2012), como sendo a fase de exploração (compreendida de 1 a 3 anos), “na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc) e experimenta diferentes papéis” (TARDIF, 2012, p. 84). Esta fase pode conter variáveis decisivas que vão implicar na permanência do docente na profissão, dependendo de cada docente, sendo mais fácil ou mais complexa, empolgante ou decepcionante e nos dentro dos limitações da intuição.

A partir dos entendimentos de Tardif (2012) compreendemos que na primeira fase de exploração tiveram sete participantes que nunca atuaram (P1, P7, P8, P15, P17, P18, P22); cinco já atuaram no período de até 12 meses (P2, P3, P6, P14, P20). Conforme Tardif (2012, p. 85) a segunda fase é de consolidação e estabilização (correspondendo a um período de 3 a 7 anos), “em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo”, na qual tem-se a apropriação de aspetos do trabalho docente.

Na fase de estabilização identificamos um dos participantes atuou no período de até 4 anos (P21); nove atuaram por mais de 4 anos (P4, P5, P9, P10, P11, P12, P13, P16, P19). O processo de consolidação e estabilização não é natural, em função do tempo de carreira, mas também dependem de outros fatores como condições/acontecimentos constitutivos durante a profissão (TARDIF, 2012). Estes dados permitem identificar que se equiparam o número de professores iniciantes na carreira docente, com o número de professores, porém ainda existe um número elevado de professores que ainda não atuaram, ao investigar este dado, nos deparamos com professores que se formaram no ano anterior ao ingresso no curso de especialização.

Nesta pesquisa, todos os participantes apresentaram conhecimento sobre o que é a BNCC. Deste modo eles responderam que adquiriram conhecimentos acerca da BNCC por meio de: - formação inicial (P2, P3, P6, P8, P17, P18, P21, P22: 8); - formação continuada (P1, P4, P5, P10, P11, P12, P13: 7); - modo individual (P9, P14, P15, P19, P20: 5); - local de trabalho (P7, P16: 2). Estes dados demonstram que de algum modo realizaram estudos sobre a BNCC, ou seja, este documento já foi de conhecimento dos professores em outros espaços formativos.

Em relação a BNCC e a interdisciplinaridade como sendo temas de estudo, em atividades de formação na escola ou proposta pela rede de ensino, a partir das respostas dos professores evidenciamos que os estudos foram: - na formação inicial (P1, P2, P3, P9, P10, P15, P16, P18, P20, P22: 10); - no local de trabalho (P4, P6, P7, P8, P12, P13, P15, P21: 7); - na formação continuada (P1,



P14, P15, P19, P20: 5); - não foram tema de estudo (P5, P11, P17: 3); - de outras formas autonomamente (P3, P7: 2).

Deste modo, todos os docentes tiveram contato com a BNCC e a interdisciplinaridade em algum momento durante a formação inicial ou continuada, mas em geral, com duas exceções, o movimento é descrito como algo esporádico durante sua formação, sem grandes reflexões acerca do tema, e sem propriedade para falar sobre o assunto. Estes dados condizem com Fiorentini *et al* (2002), que evidencia carências na formação de professores, inclusive para a implementação da sonhada interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008). Entendemos que os professores tiveram pouco contato com interdisciplinaridade e a BNCC na formação inicial, com exceção de dois casos que relataram uma prática desenvolvida e demonstraram propriedade para abordar sua experiência com o tema. Porém, os demais relataram que na formação inicial tiveram sobre este tema: uma leitura, palestra, curso em alguma disciplina durante a faculdade, ou em espaços de formação continuada.

4 A RELAÇÃO ENTRE BNCC, A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

A fim de relacionar a BNCC, a interdisciplinaridade e formação docente, foram realizadas pela ATD a leitura e interpretação dos dados, foram desenvolvidas tabelas no *Microsoft Excel*, propiciando a utilização da ferramenta filtro, para reunir e organizar duas proposições de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2006). Estas foram organizadas seguindo a maior frequência entre as respostas dos professores, sendo as seguintes: i) Multidisciplinaridade; ii) Interdisciplinaridade, acerca das respostas dos 22 professores participantes da pesquisa, na questão “Quais as relações possíveis entre BNCC e interdisciplinaridade?”; as quais estão apresentadas no Quadro 3.



Quadro 3 – Representações dos metatextos da relação entre a BNCC e a Interdisciplinaridade

Metatextos	US*	Participantes (P)
Multidisciplinaridade	Interligação entre diversas disciplinas do conhecimento	P3, P4, P9, P10, P12, P16, P18
	Atender as competências gerais, os objetos do conhecimento e as habilidades	P1, P2, P6, P10, P14, P15
	Interligando conceitos e conhecimentos	P3, P12, P16, P21, P22
	Muitos docentes	P14
	Trabalhos entre as disciplinas	P16
	Formação integral do aluno	P6
Interdisciplinaridade	Aprendido com o dia a dia do estudante	P2, P3, P7, P8
	Aprendizagem mais significativa	P3, P12
	O documento não favorece a interdisciplinaridade	P8
	Projeto de escola	P8
	Trabalho docente impossibilita a conversação com seus pares	P8
	A interdisciplinaridade não se efetiva	P8
	Currículos	P11
	Planejamento que contemple a interdisciplinaridade	P13
	Articuladora no processo de ensino aprendizagem	P19
	Contexto sociocultural do aluno	P19

Fonte: Autoras, 2023. **Nota:** *US: Código que será indicado nas Unidades de Significado apresentadas no decorrer do texto.

No Quadro 3 foram identificadas e analisadas um total de 16 US distintas, as quais originaram dois metatextos. Estes expressam compreensões em relação à aproximação semântica e de significados dos termos utilizados pelos 22 professores em formação continuada, para relacionar a BNCC, a interdisciplinaridade e a formação de professores que atuam na Educação Básica. Deste modo, ressaltamos um quantitativo de 3/22 dos professores analisados (P17, P5, P20) os quais não responderam ou não relacionaram a BNCC e a interdisciplinaridade na questão “Quais as relações possíveis entre BNCC e interdisciplinaridade?”.

Neste sentido, percebemos uma predominância de mais da metade das US, com cerca de 10/16 distintas no metatexto 2 “Interdisciplinaridade” se comparado com o outro metatexto 1 “Multidisciplinaridade” com 6/16 US distintas. Ao analisar as US do metatexto 1 entendemos que o mesmo pode ser um indicativo do pensamento da relação equivocada acerca da BNCC e o conceito de interdisciplinaridade, a partir das US que revelaram outro conceito, o da Multidisciplinaridade, realizada na maioria das escolas, como a junção de algumas disciplinas, mas sem inter-relação entre



elas, os professores e o meio (MOZENA, 2014). Segundo a mesma autora (*idem*), o entendimento dúbio que confunde os conceitos de inter e multidisciplinaridade pode ser decorrente da escrita pouco esclarecedora, a falta de embasamento teórico, a escassez de exemplos em documentos com a BNCC e/ou até mesmo falta de acesso à formação adequada de professores em relação à questão da interdisciplinaridade e a BNCC.

Metatexto 1: Multidisciplinaridade

O metatexto “Multidisciplinaridade”, foi o que apresentou menor número de US, formado por seis US, equivalendo a um percentual de 37,50% em relação ao total de US. Mas se analisarmos na perspectiva da frequência entre as respostas temos um número muito expressivo, correspondendo ao quantitativo de 14/22 dos profissionais em formação continuada presentes neste metatexto. Logo, isso significa que se subtrairmos os três sujeitos que não relacionaram a BNCC a interdisciplinaridade do total (22), temos neste metatexto praticamente $\frac{3}{4}$ dos professores que relacionaram a BNCC com a inter, no caso equivocadamente com a multidisciplinaridade. Neste sentido, é importante salientar que um mesmo docente pode utilizar de vários termos diferentes para responder a determinada questão, o que faz com que tenhamos, por vezes, um professor fazendo parte de várias US e por consequência de metatextos em simultâneo.

Assim, destacamos as US com maior frequência no metatexto “Multidisciplinaridade” entre os professores, foram elas: i) Interligação entre diversas disciplinas do conhecimento, presentes em 7/22 das respostas; ii) Atender as competências gerais, os objetos do conhecimento e as habilidades, presente em 6/22 das respostas; destacamos algumas US, iii) Interligando conceitos e conhecimentos, frequente em 5/22 das respostas.

A multidisciplinaridade é compreendida como a junção de múltiplas disciplinas, sem integração entre elas e o meio, isto é o conceito de inter é confundido com a multidisciplinaridade, nesta em que cada professor desenvolve separadamente em sala de aula os trabalhos com os alunos, referente ao tema delimitado para a “suposta interdisciplinaridade” e são posteriormente reunidos aos demais resultados obtidos pelos outros professores, não caracterizando a interdisciplinaridade (MOZENA, 2014). Deste modo, o conceito de multidisciplinaridade vem de encontro com a US mais frequente, em que os professores entenderam a relação entre a BNCC e a interdisciplinaridade como sendo a “Interligação entre diversas disciplinas do conhecimento”.

Ainda sobre as concepções de inter e multidisciplinaridade, corroborando com Mozena (2014), mas voltada especificamente para a Matemática, ao discutir situações que envolvem conteúdos das unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e Estatística, a BNCC traz na unidade temática:



(...) o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. (BRASIL, 2017, p. 269)

Percebemos no exemplo dado na BNCC, o documento nacional que visa a qualidade da educação ofertada no país, a permanência e a garantia mínima de aprendizagem comum para todos os estudantes (BRASIL, 2017), acerca da interdisciplinaridade, a falta de embasamento teórico acerca do tema, bem como a carência de explorar mais os conceitos e a inter-relação com demais disciplinas que poderiam abarcar um projeto. Nesta perspectiva, Mozena (2014), traz que não houve diálogo com o professor acerca da interdisciplinaridade, visando o debate acerca do conceito de interdisciplinaridade, bem como compreender o que eles já possuíam, quais conceitos teriam um caráter mais adaptativo para a integração entre as disciplinas e o contexto, bem como formação para tanto, fazendo com que muitos professores desenvolvessem ao invés da inter à multidisciplinaridade (MOZENA, 2014).

Deste modo, reunir disciplinas não caracteriza interdisciplinaridade, mas sim múltiplas disciplinas, sem necessariamente de ter relação entre elas e o meio, desenvolvida isoladamente nas salas de aula. Podemos averiguar a percepção a partir da US “Trabalhos entre as disciplinas”, tornando o ensino em Matemática pouco atraentes aos estudantes.

A partir disto, relacionamos o metatexto multidisciplinaridade com uma visão técnica em que converte os práticos em realizadores de prescrições alheias (CONTRERAS, 1994). Neste contexto, o professor seria indiferente ao meio em que a escola está inserida, ou seja, as culturas que formam este espaço, a realidade social da comunidade e as suas necessidades; uma vez que, estes aspectos demandam ser considerados nas adequações do currículo escolar.

Segundo Rosa e Schnetzler (2003, p. 32) “do ponto de vista técnico, o professor é visto como um implementador de propostas curriculares, um transmissor de saberes e um avaliador de “produtos” de aprendizagens”. Desse modo, na racionalidade técnica, o ensino e a aprendizagem são produtos conquistados a partir do conhecimento típico de interesse instrumental (*Idem*, 2003), a percepção é mensurada a partir de US “Atender as competências gerais, os objetos do conhecimento e as habilidades”. Segunda as autoras, neste modelo o professor é um mero executor do currículo. Deste modo, ele não considera o conhecimento dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, o conteúdo é transmitido aos estudantes, com posteriores questões e exercícios a serem resolvidos mecanicamente.



Corroborando ao tema, em que por vezes, “[...] os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas” (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27). Esta ideia de seguir um caráter prescritivo, ou multidisciplinar foi e ainda é reforçada na BNCC e na formação docente, ficando “evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143).

Alves (2008) traz esta questão voltada para a formação continuada de professores, ao refletir acerca das suas experiências, durante algumas formações:

Entretanto, nos cursos não buscava o sentido para o que eu fazia, e sim um melhor "como fazer", porque estava cansada de ensinar da maneira como tinha aprendido, de forma mecânica, com a repetição de exercícios à exaustão. É preciso esclarecer que necessitamos memorizar algumas informações. A memorização que critico é aquela desprovida de significado, que não parte dos conhecimentos que o aluno possui e que só o faz acumular informação (ALVES, 2008, p. 99).

Neste contexto, Alves (2008) realiza uma crítica ao ensino tecnicista em Matemática, que resiste até hoje, em detrimento da industrialização do Brasil. Em decorrência desta no século passado, foi ensinado a uma geração de estudantes o desenvolvimento de um raciocínio mecânico, prejudicando “[...] a compreensão e a contextualização, necessárias para a aprendizagem significativa em Matemática. Desta geração, muitos alunos, como eu, tornaram-se professores da disciplina, levando para a sua prática docente esta formação [...]” (ALVES, 2008, p. 107).

A partir da perspectiva da aprendizagem com significado, por meio da integração com o meio e entre as disciplinas, é que ressaltamos a US “Formação integral do aluno” trazida no metatexto 1. Visto que, a BNCC conceitua a educação integral do aluno, se referindo a um processo educacional, construído em sintonia com as necessidades, interesses e possibilidades dos alunos, em uma sociedade contemporânea e plural (BRASIL, 2017). Assim, para a formação integral dos sujeitos, é necessária a relação com a cultura local e a integração entre os conhecimentos escolares (MELLO; SILVA, 2019; MACEDO, 2006).

Na BNCC a integração entre as disciplinas, quando abordada, é trazida de forma muito breve, superficial e geralmente não demonstra como fazer, somente cita como uma alternativa sem amparo teórico (MOZENA, 2014). Como na Matemática, em que a unidade temática Grandezas e Medidas e as relações métricas, ao favorecer “[...] a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica, etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas) [...]” (BRASIL, 2017, p. 273).

Caracterizando, com base no que foi analisado no metatexto 1, e segundo Rosa e Schnetzler (2003) uma formação na perspectiva da racionalidade técnica, em que o conhecimento é concebido



como algo pronto, nesta perspectiva o estudante seria passivo ao conhecimento, ou seja, este é passado de forma instrumental. O modelo não seria o ideal, tendo em vista a autonomia do educando por meio da interdisciplinaridade, também prevista na BNCC, bem como o desenvolvimento da criticidade e criatividade dos estudantes.

Neste sentido, salientamos que a educação visa a necessidade de aperfeiçoar “a liberdade do aluno induzindo-o ao conhecimento de sua cultura como um processo vivo, pensante” [...] (MCKERNAN, 2009, p. 148), e não algo passivo. Deste modo, permitindo a reflexão acerca do conhecimento e o contexto social de cada comunidade de forma crítica, o ensino e a aprendizagem necessitam ser encarado como um processo reflexivo (MCKERNAN, 2009).

Metatexto 2: Interdisciplinaridade

O metatexto “Interdisciplinaridade”, apresentou o maior número de US, formado por 10 US, equivalendo a um percentual de 62,50% do total das US encontradas. Por outra perspectiva, este metatexto foi menos frequente entre as respostas, correspondendo a um quantitativo de 8/22 dos professores presentes neste metatexto. Como já foi mencionado, a interdisciplinaridade é a integração entre um tema (pré-definido) e suas potencialidades conceituais, sendo exploradas e relacionadas entre diversas disciplinas, esta pode acontecer a partir de projetos, visando o ensino e o aprendizado contextualizado (MOZENA, 2014). Para Alves (2008) a interdisciplinaridade é uma “nova” ação “frente ao conhecimento, na busca do sentido do saber, procurando superar a insatisfação que a fragmentação cria. Ainda que seja uma busca utópica da totalidade, é o desejo de um ensino que considere a emoção tanto quanto a razão” (ALVES, 2008, p. 100).

Neste sentido, as US que mais se destacaram no metatexto “Interdisciplinaridade”, foram: i) “Aprendido com o dia a dia do estudante” (P2, P3, P7, P8); ii) “Aprendizagem mais significativa” (P3, P12). Desta forma, a interdisciplinaridade é ação e precisa ser vivida, para Japiassu (2006, p. 27) e por isso “precisa ser entendida como uma atitude [...] sem ter a ilusão de que basta a simples colocação em contato dos cientistas de disciplinas diferentes para se criar a interdisciplinaridade”.

A partir das US “Projeto de escola” (P8) e “Trabalho docente impossibilita a conversação com seus pares” (P8) trazidas no metatexto 2, percebemos o conceito de Mozena (2014) acerca da interdisciplinaridade presente no discurso do professor, ao abarcar projetos entre as disciplinas escolares de modo a relacionar com o contexto. Também, reafirmamos o que Alves (2008) nos traz em relação à idealização da interdisciplinaridade como uma ideia ilusória, frente a realidade dos professores da Educação Básica nas escolas públicas, no sentido de superar a fragmentação dos saberes, sem as devidas fundamentações, orientações e formações necessárias.

A partir das análises das US e adjunto ao arcabouço teórico, ressaltamos a origem da



Matemática a partir da necessidade da resolução de problemáticas cotidianas (ALVES, 2008), vindo ao encontro com as US “Aprendido com o dia a dia do estudante” e “Contexto sociocultural do aluno”, fundamentais para o ensino e aprendizagem. Mas, a autora traz em seu estudo, simultaneamente, uma reflexão contundente acerca das dificuldades de acesso ao ensino e a aprendizagem em Matemática de qualidade para todos, pois, ao longo da história humana, até a atualidade, construiu-se um ensino mecânico de fórmulas, fazendo com que os alunos percam o interesse neste conhecimento.

Uma possibilidade para superar a falta de significados na aprendizagem em Matemática, seria a promoção de um currículo pautado no diálogo, na interação e na ação interdisciplinar. Esta que, por sua vez, potencializa-se na formação de professores, pois, estes são os principais agentes de transformação, ampliando o olhar sobre o “para que serve”, e como considerar a realidade dos alunos, para os processos de ensino e aprendizagem em Matemática (ALVES, 2008).

Neste sentido, a reprodução do conhecimento transforma-se em (re) construção de saberes, deste modo, para o desenvolvimento da interdisciplinaridade “é necessária humildade para entenderem que estão tecendo com os alunos uma rede de significados e que a contribuição do outro é fundamental” (*Idem*, p. 104).

Há que se ter clareza da proposta para haver coerência entre o falar e o agir. Ter desapego por "sua disciplina", visando tecer esta rede a muitas mãos, exercitando a construção de uma rede rica em significados. Estes são os pressupostos desta nova atitude da qual a interdisciplinaridade é sua precursora (ALVES, 2008, p. 105).

A partir disso, a interdisciplinaridade contribui para um ensino e aprendizagem matemático empolgante, renovador, reconstrutor de saberes, tanto para o professor, quanto para os estudantes e assim, viabiliza-se a US “Aprendizagem mais significativa”. Corroborando na conceitualização da interdisciplinaridade, Miranda (2008) afirma que ela é possível, pois possui capacidade de aderir ao contexto.

A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida. A interdisciplinaridade, portanto, convive com a diferença, com a impotência, com a hegemonia e com o poder, e dá um salto de possibilidades, agindo nas brechas (MIRANDA, 2008, p. 118).

Nesta perspectiva, Fazenda (2008) aponta a importância da interdisciplinaridade para a formação docente e por consequência, há a transformação das práticas na sala de aula tradicional, estas que tratam o aluno como receptor e o professor como um mero aplicador de receitas. A perspectiva de Fazenda (2008) vem ao encontro da US “Articuladora no processo de ensino aprendizagem”, em que traz a relevância da interdisciplinaridade, como meio para se articular os



complexos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Fazenda (2008) necessitamos da construção de saberes interdisciplinares, revendo os currículos e as práticas escolares, ressaltadas pelas US “Currículos” e “Planejamento que contemple a interdisciplinaridade”. Ao analisar os conhecimentos abarcados em cada disciplina, o seu lugar na organização curricular, os saberes que abrangem, bem como nos distintos conceitos proferidos e na movimentação que destes saberes próprios vem “[...] ganhando *status* de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado” (FAZENDA, 2008, p. 18). Este profundo movimento necessário mexe no “cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica” (FAZENDA, 2008, p. 18).

Percebemos nas US identificadas neste metatexto, a formação de professores como um processo contínuo (MCKERNAN, 2009; CONTRERAS, 1994; SCHÖN, 2000), uma vez que, a interdisciplinaridade, relaciona-se com a racionalidade prática, pois, nela “o ensino é centrado na inserção social do aluno através de um processo participativo” (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 32). A promoção de projetos interdisciplinares relaciona-se com esta racionalidade, ao passo que, amplia a “capacidade de apropriação da linguagem científica como mediação na compreensão dos fenômenos” (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 32).

A racionalidade prática considera a complexidade do ser docente. O professor assume o papel de facilitador da aprendizagem por meio do diálogo, instigando e valorizando os conhecimentos dos estudantes, compreendendo a identidade de cada estudante e desenvolvendo a sua autonomia (CARR; KEMMIS, 1986).

Entendemos, com Mckernan (2009), Contreras (1994) e Schön (2000) que a prática docente é um processo contínuo acerca da ação desenvolvida nas escolas, o que demanda investigar e refletir acerca da própria prática pedagógica. A partir deste olhar, a escola é mais que um local para aprender um conceito pré-estabelecido passivamente, mas neste processo temos trocas de/entre os conhecimentos e produção de novos saberes (MCKERNAN, 2009).

Neste sentido, na racionalidade técnica o currículo pode ser materializado, ou seja, detem-se a um produto, como a BNCC no metatexto 1. Por sua vez, o metatexto 2 assume a racionalidade prática em que o currículo é uma proposta que convida ao pensar crítico e reflexivo do professor acerca da sua prática e integração entre os saberes atrelados ao cotidiano dos estudantes, “como uma série de hipóteses e princípios procedurais que os professores podem testar e efetivamente traduzir em prática social reflexiva” (MCKERNAN, 2009, p. 147). Segundo este autor, o currículo necessita ser formado por experiências projetadas para as aprendizagens, desenvolvidas a partir da



interdisciplinaridade, baseadas nas vivências entre as diferentes culturas locais, de modo a se tornar atrativo e acessível para os alunos, familiares e a comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo investigamos a relação entre a BNCC, a interdisciplinaridade e a formação dos professores de Matemática em formação continuada, que atuam nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A ATD possibilitou evidenciar 16 US, compreendidas em dois metatextos. Pela análise, e com os embasamentos teóricos, foi possível identificar os conhecimentos dos professores em formação continuada acerca da BNCC e a interdisciplinaridade.

Entre os metatextos, destacamos a “Multidisciplinaridade”, contendo a maior frequência entre as respostas, correspondendo ao quantitativo de 14/22 dos profissionais em formação continuada analisados, com destaque para as US: “Interligação entre diversas disciplinas do conhecimento”, “Atender as competências gerais, os objetos do conhecimento e as habilidades”, “Interligando conceitos e conhecimentos” e como a “Formação integral do aluno”. Neste sentido, constatou-se nas respostas dos professores em formação continuada, as relações entre a BNCC e a interdisciplinaridade com uma distorção entre o conceito de interdisciplinaridade e o de multidisciplinaridade.

Deste modo, às relações entre a formação de professores, a BNCC e a interdisciplinaridade, quando reveladas no metatexto da “Multidisciplinaridade” podem limitar ou dificultar o ensino e a aprendizagem em Matemática, ou até mesmo, os entendimentos sobre a BNCC e a interdisciplinaridade, como uma mera prescrição do currículo escolar, pelos professores em contexto de formação continuada. Logo, esta constatação ressalta que a BNCC e a formação de professores têm em vista a racionalidade técnica, uma vez que, só é seguido o manual do conhecimento como uma verdade inquestionável.

Salientamos também o metatexto com maior número de US, e bem menos frequente “Interdisciplinaridade” entre as respostas dos professores. Destacamos as US: “Aprendido com o dia a dia do estudante”; “Aprendizagem mais significativa”; “Projeto de escola”; “Currículos”; “Contexto sociocultural do aluno”; “Articuladora no processo de ensino aprendizagem”. A partir destas US percebemos a formação de professores entrelaçada a BNCC e ao conceito de interdisciplinaridade, de modo a refletir acerca da complexidade do processo de constituição docente, na perspectiva da racionalidade prática. Na qual o professor tem na formação um processo contínuo no decorrer da sua carreira, como um mediador da aprendizagem a partir do diálogo, com o planejamento interdisciplinar que contemple projetos integrando as disciplinas de forma contextualizada. Logo, entendemos que o profissional docente necessita compreender a BNCC, adaptando para a realidade local, visando a



melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em Matemática.

Ressaltamos que todos os docentes realizaram estudos sobre a BNCC e a interdisciplinaridade em algum momento, durante a formação inicial ou continuada. Estes estudos são descritos pela maioria como algo esporádico durante sua formação, sem grandes reflexões e desprovido de propriedade para falar sobre o assunto. A partir disso, entendemos que os professores tiveram pouco contato com interdisciplinaridade e a BNCC ao longo de suas formações docentes, com exceção de dois casos relatando uma prática realizada com propriedade acerca da experiência com o tema.

Deste modo, identificamos carências no entendimento do conceito e implementação da interdisciplinaridade quando articulada a BNCC na formação de professores. Tendo em vista que, a maioria dos professores em formação continuada indicaram o pensamento de uma relação dúbia acerca da BNCC e o conceito de interdisciplinaridade, o qual revelou outro conceito, o da Multidisciplinaridade, que é realizada na maioria das escolas, como a junção de algumas disciplinas, mas sem inter-relação entre elas e o contexto.

A partir das análises e do referencial teórico, observamos que esta concepção equivocada que confunde os conceitos de inter e multidisciplinaridade, pode ser decorrente da escrita pouco esclarecedora, escassez de exemplos em documentos como a BNCC. Ainda percebemos a falta de movimentos formativos que visem o acesso à formação adequada de professores em relação à questão da interdisciplinaridade e a BNCC.

Portanto, nos movimentos formativos de professores acerca da BNCC, acreditamos que a formação continuada contribui para o entendimento e criticidade acerca do documento educacional. Sendo assim, nesta pesquisa percebemos a importância de diálogos e debates acerca dos documentos oficiais que regem a Educação Básica, para que os professores tenham um entendimento e apropriação maior da BNCC e da interdisciplinaridade ao longo da sua formação, esta que necessita ser contínua. Visto que, à medida em que investigamos acerca do tema, estamos contribuindo para despertar diálogos fundamentais para o entendimento crítico da BNCC e a interdisciplinaridade, indo além de um documento educacional prescritivo e determinante do currículo escolar.

Deste modo, entendemos que a formação de professores possui uma escassez de momentos de reflexão que contemplem o aprimoramento profissional, acerca de documentos curriculares oficiais como o da BNCC e os processos de ensino e de aprendizagem, articulados de forma interdisciplinar. Constatamos a partir de algumas US do metatexto 1 “Multidisciplinaridade” um caráter prescritivo acerca da BNCC e as possíveis relações com a interdisciplinaridade, reforçando assim, a perspectiva de uma racionalidade técnica (ROSA; SCHNETZLER, 2003) em que a formação de professores é fundamentada na prescritividade do currículo documentado pela BNCC.



REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALVES, A. A. Interdisciplinaridade e matemática. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. D.O.U. de 5/8/1998, Seção I, p. 21. Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: jan. de 2023.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CONTRERAS, J. D. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, v. 1, n. 224, Madrid: Morata, p. 7-31, abr. 1994.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

FIORENTINI, D. *et al.* Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002, p. 137-176.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8, n.2, p. 109-123, 2003.

JANZ, L. A. T. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**, 2020. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/532-4.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, 1999, p. 289-292.



MARIANI, V. C. P.; SEPEL, L. M. N. Compreensão e participação do professor no processo e processamento do BNCC. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 12, p. 1-22, 2019.

MELLO, A. P.; SILVA, S. Ensaio sobre uma prática educativa instituinte: a escola como lugar de produção cultural. **Revista Aleph**, Niterói, Número Especial, p. 56-75, 2019.

MIRANDA, R. G. A. Da Interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

MCKERNAN, J. **Curriculo e imaginação**: Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. KLEIN, G. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2009.

MEDEIROS, P. V. S. A BNCC na sala de aula: perspectivas docentes. *In*: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. Fortaleza. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOZENA, E. R. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. A interdisciplinaridade na legislação educacional, no discurso acadêmico e na prática escolar do Ensino Médio: panaceia ou falácia educacional? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, p. 92-110, abr. 2016.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 44 n. 3 Epub Sep 12, 2019.

ROSA, M. I. P.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. COSTA, R. C. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

PODCAST NA EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE AUXÍLIO À APRENDIZAGEM PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

PODCAST IN EDUCATION: A FORM OF LEARNING AID FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

Tânia Maria Filiú de SOUZA¹

Vanciele GALDINO²

RESUMO

Esse artigo apresenta uma reflexão sobre a mídia podcast como ferramenta tecnológica com o intuito de auxiliar na inclusão de crianças com deficiência visual em sala de aula. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Nesse sentido, explorar a mídia e suas potencialidades em sala de aula foi uma possibilidade de recurso de acessibilidade para possibilitar novas práticas pedagógicas a estas crianças. Nossos principais aportes de pesquisa foram os teóricos Jesus (2014); Freire (2013); Vygotsky (1991); Sarmiento (2009). Levando em consideração a singularidade e o processo de aprendizagem, observa-se potencialidade na utilidade do podcast no ambiente escolar, como ferramenta educacional inclusiva, sabe-se que deve haver necessidade de novas discussões, reflexões desse recurso pedagógico, a partir da mediação do professor, de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Podcast. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the podcast media as a technological tool with the aim of helping to include children with visual impairments in the classroom. To do this, we carried out qualitative bibliographical research. In this sense, exploring the media and its potential in the classroom was a possibility of an accessibility resource to enable new pedagogical practices for these children. Our main research contributions were the theorists Jesus (2014), Freire (2013) and Vygotsky (1991), Sarmiento (2009). Taking into account the uniqueness and the learning process, there is potential in the usefulness of the podcast in the school environment, as an inclusive educational tool, it is known that there must be a need for new discussions, reflections on this pedagogical resource, based on the mediation of the teacher, of teaching and learning.

Keywords: Podcast. Education. Inclusion.

¹ Pós Doutora em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, taniafiliu2@gmail.com

² Pedagoga, Universidade Católica Dom Bosco, vancielegaldino@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o uso do podcast como ferramenta pedagógica de inclusão da criança com deficiência visual em sala de aula. Estamos inclusos em um contexto social onde as inserções das ferramentas tecnológicas on-line estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O podcast pode ser considerado um recurso/instrumento de áudio da web de grande relevância num processo educativo inclusivo. É uma ferramenta gratuita e de fácil utilização que possibilita aos professores e criança a utilização pedagógica no uso de novas tecnologias.

Para Isotani *et al.* (2008: s/p) “o uso das ferramentas da Web 2.0 traz diversos benefícios para o ensino, principalmente por permitir novas práticas pedagógicas e formas de aprendizagem mais ativas e interativas”. O podcast como arquivo de áudio pode contribuir para o desenvolvimento de atividades específicas e variadas, as atividades podem ser pertinentes às disciplinas trabalhadas em sala de aula.

Portanto, a indagação que move esta pesquisa é questionar como a ferramenta podcast auxilia na inclusão das crianças com deficiência visual? Para isto, é essencial a compreensão das potencialidades que a ferramenta podcast pode propiciar no contexto escolar e como o desenvolvimento da ferramenta pode contribuir para uma metodologia mais ativa com as crianças com deficiência visual.

Desta forma, o objetivo deste artigo é investigar de que maneira o podcast como ferramenta educacional inclusiva, pode possibilitar às crianças com deficiência visual o auxílio no seu processo de ensino aprendizagem. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com realização de revisões bibliográficas como: livros, artigos científicos, revistas e documentos eletrônicos como uma forma de compreender a mídia podcast auxiliando no processo de inclusão em sala de aula da criança com deficiência.

Segundo Villate (2005) ao decorrer dos anos as crianças têm apresentado mais desejo no seu processo de aprender, utilizando como ferramenta as tecnologias digitais, porém em contrapartida, percebe um desânimo no aprendizado, na utilização de métodos tradicionais.

Nesse sentido, a educação atrelada às tecnologias digitais é considerada um meio de promover aprendizagens significativas a todas as crianças. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs como ferramentas no processo de ensino e aprendizado podem aprimorar o laço de construção do seu desenvolvimento e conseqüentemente



promover a inclusão.

O artigo é dividido em sessões tendo na primeira, uma breve história sobre o podcast no Brasil e suas contribuições na área da educação. Na segunda seção, aborda os processos que envolvem a ferramenta podcast na educação especial. A terceira seção discorre sobre as possibilidades de uso do podcast na educação, dando ênfase a criança com deficiência, a pesquisa terá como foco a deficiência visual em sala de aula.

Assim, o artigo leva à reflexão a utilização da mídia podcast em sala de aula para crianças com deficiência visual, além de contribuições de cunho teórico em uma perspectiva inclusiva.

2 PODCAST: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A mídia podcast é uma junção de programações de áudio que constitui as mídias e seus variados tipos de registros. Um recurso que oferece a possibilidade do usuário baixar os áudios por meio de download, pela internet e posteriormente, consegue ser escutado em formato de *Moving Picture Experts Group* (MP3). Esse tipo de mídia possui o benefício de ter fácil manuseamento, podendo ser utilizada de forma gratuita, possuindo acessibilidade de acordo com Franco (2008).

A palavra podcast é relativamente nova, surgiu no ano de 2014 em uma exposição realizada por “The Guardian”, um jornal britânico, no qual o jornalista apresentou um artigo sobre a compreensibilidade, que o usuário tinha sobre seus programas e episódios.

Para contribuir com esses dados, Jesus (2014, p. 23) afirma que:

[...]Podcast é um arquivo de mídia transmitido via Feed RSS (Real Simple Syndication – forma de distribuição de conteúdo online). Essa transmissão recebeu o nome de Podcasting. O formato mais comum de Podcast é o áudio, mas isso não exclui outros formatos de mídia (Podpesquisa 2014). A origem mais divulgada para o termo Podcasting resulta da união das palavras iPod (dispositivo móvel de reprodução de áudio/vídeo) e broadcasting (forma de distribuição/transmissão de dados), criado por Adam Curry, então VJ (Video Jockey) do canal musical norte-americana MTV (Music Television) e Dave Winer (desenvolvedor de software).

Todavia, a mídia podcast não se restringe exclusivamente a isso. Os documentos ou arquivos, *os downloads* não são específicos dos *iPod*, sendo capaz de ser efetivado em seja qual for o aparelho que tenha compatibilidade com o formato de mp3. Além do mais, essa tecnologia de transmissão possibilita o envio de qualquer formato de mídia digital, como vídeos, textos e principalmente o áudio.

Relacionados às definições de podcast, estão inseridos vários termos inerentes que são importantes associar. Nessa perspectiva, compreende-se um podcast como uma página numa plataforma digital, nessa plataforma existe a possibilidade de carregamento do arquivo, “podcasting”, ou seja, quando uma pessoa grava e divulga um conteúdo que pode ser baixado, elaborado e publicado na web, e o “podcaster” é o indivíduo que cria e edita, nesse caso, o criador dos episódios (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007). Na imagem abaixo o exemplo do funcionamento do podcast.

Figura 1: Funcionamento do Podcast



Fonte: elaboração da autora (2021).

Nessa perspectiva, o podcast pode ser estabelecido como uma criação de áudio, isso o diferencia de uma rádio comum, por ter conteúdos variáveis e de fácil produção. É um novo modelo de postagem de programas ou episódios de um recurso de áudio utilizado na internet, que na maior parte dos casos, o formato desse documento é em MP3, dessa forma o usuário pode ouvir de forma rápida *via streaming* ou fazendo *download* pelo aparelho celular ou computador.

Ademais, comparar a rádio e a mídia podcast é essencial para explicitar as diferenças entre os meios de comunicação, como eles realmente funcionam.

Perante o exposto, Moura e Carvalho (2006) e Barros e Menta (2007) esclarecem o termo podcast:

[...] Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho



produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, [...] vinculado a um arquivo de informação (feed) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007, p. 2, grifos do autor da dissertação).

De acordo com Moura; Carvalho (2006, p. 88):

[...] O podcasting (combinação da palavra iPod e broadcasting) é um modo de difusão de emissões de rádio, as emissões de rádio previamente selecionadas e em seguida transferi-las para um leitor de ficheiros MP3 e serem ouvidas onde e quando o utilizador pretender

A produção e propagação tem como foco principal a oralidade, com a transmissão de acessos simultâneos, ou ao longo dos dias com horários fixos, essas formas de divulgar as notícias não são parecidas, de acordo com Freire (2013, p.71).

O fato é que as mídias produtoras de conteúdo oral tratam-se de mídias diferentes. Dessa forma, segundo o autor, existem vários princípios que esclarecem as distinções entre essas duas mídias comprovando esse posicionamento, diferenças entre elas.

Segundo Freire (2013), distintivamente da rádio, o podcast não precisa ser ouvido em tempo real, pois possui uma flexibilização tanto do local, quanto do horário, que o ouvinte preferir escutar. Além de tudo, como os episódios podem ser baixados pela internet o alcance por região é maior, mídia democrática.

De modo geral as produções nas rádios precisam ter equipamentos sofisticados para a ampliação da difusão da própria programação, e no podcast isso não é primordial. Freire (2013) reitera que basta somente um computador ou um dispositivo que possibilite a gravação de áudio e internet. Desta forma, o autor destaca que o podcast pode ser facilmente gravado e editado por apenas uma pessoa e que esse mesmo processo nas rádios, na realidade, se torna impossível, pois são diferentes realidades.

Sendo assim, a utilização desse recurso retrata uma maneira ampla, versátil e ao mesmo tempo igualitária, por ser uma ferramenta tecnológica de baixo custo ou até mesmo sem custo, que pode ser inserida na educação especial como forma de inclusão e auxílio na compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula.

2.1 Podcast no processo de inclusão

Em concordância com os autores já citados Mouros e Carvalho (2006) e Barros e Menta (2007), compreende-se então o uso da mídia podcast como uma facilitadora no



processo de ensino e aprendizagem na educação, por isso a aplicabilidade dessa ferramenta tecnológica possibilita o aperfeiçoamento das práticas de inclusão da criança com deficiência em sala de aula.

Vale ressaltar que as Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs já estão sendo utilizadas no processo educativo e pedagógico como um facilitador e não como uma tecnologia, que vá solucionar os problemas já existentes no processo de ensino/aprendizagem de uma criança com deficiência. O podcast como ferramenta de acessibilidade de comunicação e informação pode ser um recurso facilitador neste processo, pois seu uso vai ao encontro às necessidades individuais. Conforme Moura e Carvalho (2007, p.837): “O *podcast* parece funcionar bem quando os estudantes estão motivados, que detenham alguma competência a nível tecnológico e ainda quando o propósito vai ao encontro às necessidades dos estudantes”.

Em concordância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “a acessibilidade que deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras”. Dentre essas barreiras inclui-se “[...] as barreiras nas comunicações e informações” (Brasil, 2008, p. 12).

Segundo a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 consideram-se:

[...] I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Entre outros documentos norteadores para a educação inclusiva, salientamos também a Declaração Mundial de Educação para Todos. A Convenção da Guatemala e a Declaração de Salamanca, documentos importantíssimos que intervêm relevantes ações para a concepção de políticas públicas para a educação inclusiva (Brasil, 2008).

Desse modo, o processo de inclusão tem como objetivo atender as dificuldades das pessoas assegurando seus direitos e de determinado grupo social que podem estar em desigualdade diante outros sujeitos (Passerino e Montardo, 2007).

Porém vale salientar que não basta o acesso aos equipamentos e às tecnologias para que a criança seja efetivamente considerada digitalmente, mas por meio da inclusão digital



autônoma, a criança permanecerá em condições de igualdade e poderá responder às diferentes oportunidades oriundas da sala de aula.

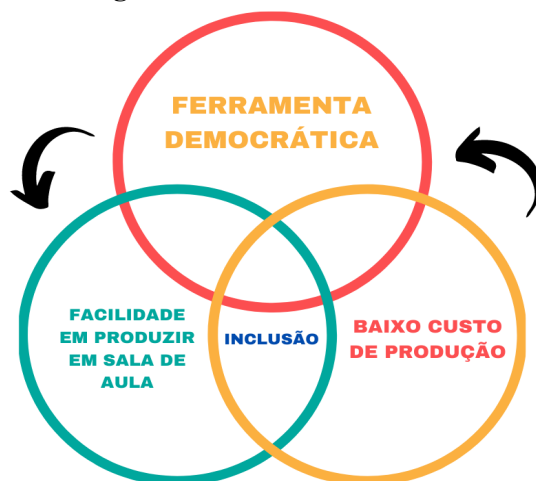
A comunicação ampla, importante para a aprendizagem é relevante no processo de inclusão, pois gera possibilidades de troca de saberes, ideias, experiência e análise. A dificuldade que a instituição de ensino apresenta é propiciar principalmente a criança com deficiência visual, sentido aos conteúdos estudados, bem como fazer com que o compreenda, contextualizando, ou seja, proporcionando uma visão mais ampla, inovadora, ligada diretamente com questões intersubjetiva da criança.

Quando é dada a possibilidade a criança com deficiência de ter acesso aos mesmos conteúdos, em sala de aula, existe um ganho, principalmente na sua autonomia, pois o coloca como participante ativo no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, qualquer assunto pode ser devidamente adequado/adaptado pelo podcast e posteriormente acrescentado em formato de áudio.

O aprendizado pode ser flexibilizado pela ferramenta podcast, pois a mídia colabora com a construção de processo de interação participativa. As crianças podem gravar o podcast durante as aulas para conseguir estudar os conteúdos em casa, ou até mesmo criar um podcast com um grupo de colegas, dessa forma o professor, possibilita que a criança tenha a liberdade de produzir do jeito que ela compreenda melhor, que seja mais confortável, além disso, o professor pode ouvir os áudios quantas vezes ele necessitar, para mediar o processo.

A partir desses pressupostos, a ferramenta podcast pode desencadear ideias e entrosamento em sala de aula, pois a criança não precisa seguir um roteiro, mas poderá complementar saberes a partir de um tema a ser estudado, com isso o diálogo entre as crianças se constitui em forma de interação mais descontraída entre seus pares. Desse modo, a interação torna-se mais significativa entre os pares. A figura abaixo nos permite ter noção de como ocorre a aprendizagem, sem perder o foco nos conteúdos.

Figura 2- Podcast e a inclusão





Fonte: autora (2021).

A imagem relaciona-se a todas as possibilidades que possam surgir por meio da utilização do podcasts, proporcionando para a criança autonomia em sua utilização, o podcast torna-se assim um recurso para o ensino inclusivo onde as crianças estão ativamente envolvidas, encontrando formas de desenvolver atividades que permitam uma participação igualitária onde se pode fazer os ajustes necessários que beneficiem as crianças no seu desenvolvimento. Quando se leva em consideração o desenvolvimento da criança e até mesmo a própria utilização dos meios digitais (nesse caso o podcast), existe a compreensão do emprego das TICs em vários contextos, onde as práticas sociais são exercidas, como bem diz a competência geral 5, da Base Nacional Comum Curricular:

[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018. p. 9).

Ao considerarmos o podcast como uma tecnologia que promove a inclusão da criança com deficiência, entendemos que há uma imersão com realidade pedagógica, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria aprendizagem. Neste sentido, a interação com o outro é essencial para que essa aprendizagem ocorra em sala de aula, juntamente com os seus pares em um processo de cooperação.

Porém, a criança não pode ser vista com um mero receptor, “mas que ele também pode ser construtor do seu próprio conhecimento, que seja orientado a um ambiente onde seja dada ênfase à sua aprendizagem e, que encontre significado para a mesma.” (Santos, 2008, p. 70).

Neste contexto a criança passará de “recipientes dóceis de depósitos” (Freire, 2005, p. 80), para participam de forma ativa e posteriormente podem contribuir para possíveis discussões sobre o assunto, nesse aspecto os participantes podem trocar opiniões, o que proporciona um motivo específico para a produção do material pesquisado e estudado.

Quando existe troca de saberes entre os pares, a inclusão se concretiza sendo o professor aquele que realiza a mediação, orientação e intervenção. O podcast serve como uma ferramenta que facilita essa mediação entre o professor e as crianças em sala de aula. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa”, (Vygotsky, 1991, p.33).



Desse modo, a criança não aprende sozinha, mas reconhece os conteúdos por meio da construção dos seus conhecimentos em interação direta com seus pares em sala de aula. Toda essa dinâmica implica no processo gradual da formação e compartilhamento de saberes que essa ferramenta disponibiliza.

Desse modo, quando a criança com deficiência tem contato com os mesmos conteúdos em sala de aula comum, acontece o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), teoria que entende a aproximação coletiva entre sim, onde eles trocam saberes, ou seja, o que costumava ser uma grande dificuldade torna-se mais fácil de solucionar de forma coletiva e o professor é aquele que orienta e faz as devidas adequações sem interferir “na dinâmica entre os estudantes, proporcionando o desenvolvimento potencial dos indivíduos” (Vygotsky, 1991, p.97).

Neste contexto, os trabalhos realizados em grupos com a participação da criança, promovem a cooperação de ambos os lados, trazendo um olhar especial para a inclusão, iniciativa e solidariedade das crianças em um contexto inclusivo.

Nesse sentido, ao trabalhar em grupos a criança com deficiência, consideramos criança com deficiência o que aduz a segundo a Lei Nº 13.148 de 8 de julho de 2015 no seu Art. 2º

[...] Art.2 Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A vista disso, ao relacionar práticas possibilitadoras de interação, inclusão e aprendizagem no âmbito educacional, o podcast fomenta um papel na inclusão digital e social, visto que “[...] devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças” (Brasil, 2008, p. 12).

Assim, a cooperação entre as crianças, nos moldes freinetianos (2011) é uma realidade no cenário dos podcasts, que por sua vez direciona a atenção maior quando essa prática é adquirida como meio de inclusão e atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência em ambiente escolar.

Diante da diversidade tecnológica, o podcast no contexto educativo pode ser visto como um recurso alternativo para a criança e professores, podendo ser empregado tanto no ensino presencial como a distância para gravação/disponibilização de aulas, histórias, eventos e outras atividades escolares.



2 POSSIBILIDADES DO USO DO PODCAST PARA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Partindo do conceito estabelecido na Portaria Nº 3.128/2008, Art.1º no § 1º Considera-se pessoa com deficiência visual “aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. Porém, não pode ser questionada apenas como uma deficiência, mas como uma fonte de possibilidades de percepção de suas habilidades”.

Nesse aspecto, pensar em TICs significa pensar condições, possibilidades, oportunidades para promover aprendizagem. A criança com deficiência e aqui neste artigo, iremos mencionar a criança com deficiência visual, historicamente, sempre experienciaram a, discriminação e preconceito em sua infância. Segundo Vygotsky (1997), o problema da cegueira é meramente instrumental, e ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braille, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita e o podcast que estará desenvolvendo habilidades que tem por finalidade priorizar o áudio. Porém, nem sempre a criança com deficiência tem a oportunidade de vivenciar o acesso à tecnologia.

Segundo Filho e Bica (2008, s/p) “a impossibilidade de acesso ou utilização da tecnologia traz prejuízos consideráveis ao indivíduo, limitando sua capacidade produtiva e mesmo sua cidadania”. Nessa perspectiva, um ambiente escolar inclusivo deve proporcionar como meio de aprendizagem, socialização, interação e inclusão, ou seja, um ambiente que utilize de recursos, instrumentos norteadores específicos para promoção das necessidades individuais.

Deve-se pensar em um ambiente inclusivo em um espaço como todo, pensar em maneiras eficazes para que de fato essa inclusão aconteça. Atentando para o acompanhamento de forma integral, ou seja, que a criança sinta que o ambiente será favorável para o seu convívio e sua aprendizagem.

Nesse sentido Santo (2008, p. 30) “é que os professores devem direcionar sua prática pedagógica e tornar possível a socialização da criança com deficiência na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes”. Em muitas situações, as crianças com deficiência visual acabam ficando às margens do conhecimento ou não participam das atividades, o que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no andamento da socialização e interação que se estabelece o



desenvolvimento e aprendizagem.

Por falar em criança, seja com ou sem deficiência, se faz necessário citar a importância que suas vivências sofrem, maior ou menor impacto de acordo com as fases de desenvolvimento que se encontra e conforme sua interpretação, vivência, pois, são diferentes as interações com o meio, existem fatores que podem interferir no processo como: proteção e resiliência (Rapoport e Sarmiento, 2009).

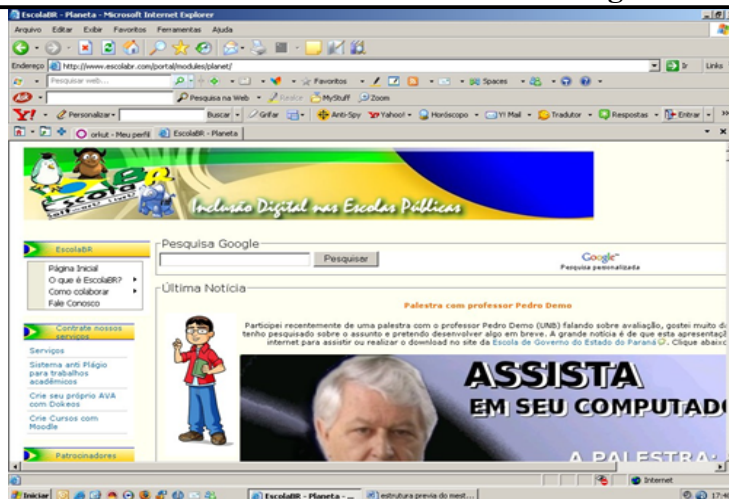
A este respeito Sarmiento (1997) nos faz questionar a problemática ao acesso e/ou permanência na escola, isso faz repensar o currículo mais adequado às realidades, para a permanência das crianças no seu processo de ensino aprendizagem.

O insucesso escolar da criança com deficiência visual, chegando ao abandono da escola, muitas vezes integra-se com a própria estrutura familiar e de acesso a bens culturais. Ou seja, “[...] o abandono escolar tem de ser analisado no quadro das relações que se estabelecem no interior do tecido social, as quais condicionam as realidades internas das escolas que os alunos abandonaram” (Sarmiento, 1997, p. 272).

Ressalta-se que as descobertas pessoais oferecem oportunidades de saberes por intermédio de experiências e o abandono da escolaridade reflete o universo cultural inerente à escola, o insucesso escolar. A utilização do podcast na escola para a criança com deficiência visual propicia saberes, descobertas, acrescentando em seu repertório escolar a possibilidade de ter contato com a criação e produção de áudio que visam contribuir para aprendizagem, conforme essas tecnologias são inseridas em suas vivências e práticas.

Para exemplificar a utilização da tecnologia com o uso do podcast na escola, destaca-se aqui um projeto, tido como inovador realizado no Paraná por Gilian Cristina Barros e Eziquiel Menta em 2008, onde recebeu o nome de “PodEscola” o projeto teve como principal objetivo a utilização da ferramenta nas escolas públicas de todo o estado e a inclusão tecnológica na formação de cidadãos críticos na sociedade.

Figura 3- Projeto “PodEscola”



Fonte: <http://www.escolabr.com/projetos/PodEscola>

O projeto propiciou que as crianças produzissem conteúdos com a utilização do podcast que contava com a tradução de algumas canções, frisava a interpretação de textos e poesias por meio da escuta e leitura que era feita pelas demais crianças da sala. Desse modo, a ideia principal do projeto conseguiu se desenvolver por intermédio da inclusão que as crianças com deficiência obtiveram (Franco, 2008).

Em virtude do projeto, a inclusão foi promovida com a interação no espaço da sala de aula, servindo de experiência para as demais escolas do país, pois atribuiu significado na vida das crianças com deficiência, no mesmo momento em que buscou promover a diversificação no contexto escolar. O uso do podcast nesse sentido colaborou positivamente para o aprendizado da criança com deficiência.

Apesar de o projeto frisar a aprendizagem das crianças com deficiência visual, o uso da ferramenta podcast pode ser inserido como recurso na educação especial como um todo, pois essa ferramenta desperta a memória e as emoções das crianças que por muitas vezes têm sua capacidade de memorizar afetada por alguma comorbidade. Os sons têm essa capacidade de agir como “cápsula de memória”, ou seja, ela pode ser uma continuidade da criança ou do outro de forma coletiva ou individual (Valente, 2003).

Para tanto não existe um modelo perfeito que acabem com os problemas educacionais, porém o podcast pode ser compreendido como um recurso a ser utilizado no contexto pedagógico, por dispor qualidades específicas e peculiares que devem ser incorporadas a outros tipos de métodos que complementam as propostas dos conteúdos em sala de aula.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões constituem-se a partir da pesquisa do podcast na educação como forma de auxílio à aprendizagem da criança com deficiência visual, analisando a educação especial, como prioridade pensando na inclusão como foco das discussões e relacionado a ferramenta de comunicação podcast na sua relevância no contexto escolar.

A utilização de tecnologias digitais tem se intensificado, como necessidade nos diversos segmentos da sociedade, educação não é diferente, pois faz parte de um percentual elevado quando se trata do uso das tecnologias a melhoria do ensino escolar, mas é preciso ressaltar que embora as TICs sejam vistas como ferramentas pedagógicas de apoio, ela também se insere com uma função social de integração/inclusão da criança com deficiência em sala de aula de ensino comum.

O podcast é uma ferramenta de fácil utilização, gratuita e acessível, ela favorece práticas diversificadas no contexto escolar, principalmente para crianças com deficiência visual. Neste sentido, a ferramenta é um recurso de interação social, tecnológica, inovadora e inclusiva.

Ainda em relação à criança com deficiência visual, utilizamos do conhecimento da Sociologia da Infância que nos permitiu entender, estamos frente a uma pluralidade de infância, situando as crianças com deficiência. A deficiência como uma marca social, não somente física, atravessada pela rejeição e exclusão, inclusive no contexto educacional e o podcast se apresenta como realidade possível.

Neste aspecto, considera-se que são muitos os desafios para o processo de inclusão escolar, a utilização das tecnologias digitais pode ser uma facilitadora neste processo, principalmente com as crianças com deficiência visual, pois diante das discussões realizadas, percebem-se possibilidades neste processo a este público.

Desta forma, todas as variáveis pontuadas no artigo, ressaltam que há necessidade de retomar a discussão sobre a significação do podcast como ferramenta no processo de aprendizagem da criança com deficiência visual, pois as crenças culturais historicamente derivadas influenciam percepções de deficiência, bem como o desenvolvimento de aprendizagem.

Assim, deseja-se que esse trabalho provoque outros pesquisadores a analisar a possibilidade do podcast e outras tecnologias digitais na perspectiva da inclusão da criança com deficiência visual. Acredita-se que o debate auxiliará a problematização apresentando



formas de fazer e pensar diferente a aprendizagem. Dentro desta perspectiva, a linguagem tecnológica pode contribuir na autonomia e desenvolvimento do conhecimento, promovendo a inclusão.

4 REFERÊNCIAS

BARROS, Gílian Cristina; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación**, v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf> Acesso em agosto de 2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.2008 .**Revista Prisma.com**, nº6, p.158-179.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria N° 3.128, de 24 de Dezembro de 2008**. Define Redes Estaduais de atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação visual. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educespecial.pdf . Acesso em: jun.2021

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em Jun 2023.

FILHO, S. F. M.C; BICA, F.**Acessibilidade digital para cegos: Um modelo de interface para utilização do mouse**. In Actas do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.2008. Disponível em:<http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBIE/> Acesso em outubro de 2021.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim; MOURA, Adelina Maria Carneiro. **Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula**. Disponível em <http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

DOS SANTOS, Rosimeire Martins Régis. **O Processo de Colaboração na Educação**



Online: Interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande - MS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8042-o-processo-decolaboracao-na-educacao-online-interacao-mediada-pelas-tecnologias-de-informacao-ecomunicacao.pdf>. Acesso em novembro de 2021.

FRANCO, Carolina Machado dos Santos de Sousa. **As possibilidades do Podcast como ferramenta midiática na educação.** 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.dominio publico.gov.br/download/texto/cp137271.pdf> Acesso em maio de 2021.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação.**, 2013. p. 338, Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Rio Grande do Norte. Disponível em: http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=632. Acesso em julho de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 2005. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ISOTANI, S. *et al.* **Web 3.0: Os Rumos Da Web Semântica E Da Web 2.0 Nos Ambientes Educacionais** . In Actas do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação .2008. Disponível em: <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/SBI> Acesso em agosto de 2021.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso.** 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121992>. Acesso em setembro de 2021.

MOURA, Adelina Maria Carreiro; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Podcast : uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula.** 2006. In Rui José & C. Baquero, (eds), Conference on Mobile and Ubiquitous Systems - CSMU. Universidade do Minho: Braga, p. 155-158. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/476>. Acesso em agosto de 2021.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v. 8, abr. 2007 E-ISSN 1808-2599. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em julho de 2020.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva Vygotskiana.** In RAPOPORT, Andrea et al (orgs.). A criança de seis anos no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; et al. **A escola e o trabalho em tempos cruzados.** 1997. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Bezerra, p. 265-293.



VALENTE, Heloísa. **As vozes da canção na mídia**. São Paulo: Via Littera: Fapesp, 2003.

VILLATE, J. E. E-learning na Universidade do Porto. Caso de Estudo: Física dos Sistemas Dinâmicos. II Workshop E-learning da Universidade do Porto. 2005. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/325_. Acesso em setembro de 2021.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AUTÔNOMAS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

AUTONOMOUS PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE REFERENCE CURRICULUM OF MATO GROSSO DO SUL

Geruza Soares de Souza Papa RODRIGUES¹

RESUMO

O artigo analisa as práticas pedagógicas a partir Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) na transição da educação infantil para o ensino fundamental, uma vez que o referido documento institucionaliza o conhecimento na escola. Afirma ser integrador, na perspectiva de uma educação integral. Tal documento causa tensões políticas e provoca diálogos e discussões nos discursos oficiais, nos quais se defendem reformas educacionais com sucessivas metas para reafirmar uma educação para todos. A metodologia qualitativa e referencial de estudiosos da área em geral - como Ball (2001); Goodson (1994); Oliveira (2013); Silva e Fernandes (2019) e Pacheco (2019) – possibilitam conhecer as práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental nas escritas de textos elaborados na perspectiva de integração de conteúdos e de educação integral, bem como para reconhecer a aprendizagem e o território, assim como identificar os conceitos que impedem alcançar a educação de qualidade na perspectiva de cidadãos críticos e emancipados por meio de prática docente autônoma, possibilitada pela construção identitária política ao longo dos processos formativos oficiais, pessoais e cotidianos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Currículo integrador.

ABSTRACT

The article analyzes the pedagogical practices based on the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul (2018) in the transition from kindergarten to fundamental education, since the referred document institutionalizes knowledge in school. It claims to be integrative, in the perspective of a comprehensive education. This document causes political tensions and provokes dialogues and discussions in official discourses, in which educational reforms are defended with successive goals to reaffirm an education for all. The qualitative and referential methodology of scholars in the area in general - such as Ball (2001); Goodson (1994); Oliveira (2013); Silva and Fernandes

¹ Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Mestre em Educação Social pelo Campus Pantanal/UFMS. E-mail geruzasoares@yahoo.com.br



(2019) and Pacheco (2019) - makes it possible to understand the pedagogical practices of early childhood education and fundamental education in the writing of texts elaborated in the perspective of integration of contents and integral education, as well as to recognize the learning and the territory, as well as to identify the concepts that prevent to reach the quality education in the perspective of critical and emancipated citizens through autonomous teaching practice, made possible by the construction of political identity throughout the official, personal and daily training processes.

Keywords: Pedagogical practices. Mato Grosso do Sul Reference Curriculum. Integrating Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir das vivências como professora da educação infantil da pré-escola II, daquela turma que irá para o 1º ano do ensino fundamental, a que ficou dois anos letivos em ensino remoto devido à Pandemia da Covid-19. Iniciamos o ano letivo de 2022 de forma presencial. Muitos questionamentos foram levantados sobre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul na formação de professores, mediada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), em articulação com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED). Isto levanta, a necessidade de entender discursos, diálogos e tensões provocados por este currículo de referência na transição da educação infantil para o ensino fundamental. O problema pode ser sintetizado em duas questões: que discursos estariam sendo veiculados e que práticas pedagógicas teriam sido ressignificadas na escola da educação básica?

Para tanto, as secretarias estaduais e municipais têm promovido formações presenciais para reconstruir ou remodelar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa linha tênue entre a educação infantil e o ensino fundamental. Alguns questionamentos foram, e continuam relevantes, uma vez que não se questionam somente as habilidades e competências dos alunos, mas também as dos professores, em especial na (re)produção do currículo, utilizado como meio para gerar saberes na educação básica das escolas públicas.

Entendo que a escola pública seja o lugar onde se constrói conhecimento. Isto admitido, “estudar os hábitos de comando e a regulação curricular nos remete a entendê-los em seu percurso histórico e social” (PACHECO, 2009, p. 393). Isto, por sua vez, demanda analisar e discutir a educação e seus interesses na distribuição de documentos curriculares atrelados à política e à economia; conduz à preparação, desde muito cedo, de crianças e jovens, às imposições da economia ou do mercado de trabalho neoliberal. Será que o papel do currículo é somente isso?

Para entender por que os discursos dos agentes formadores devidamente induzem a supor que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) deve propor, para a referida etapa,



a tarefa de construir uma ideia ou conceito de qualidade e de cidadãos críticos, mas de acordo com a visão neoliberal, deve-se entender que esse currículo constitui um desdobramento das normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), que, por sua vez, segundo Martins (2022, p. 70), recebeu muitos questionamentos em relação aos destaques relativos às habilidades para o mundo do trabalho e os conhecimentos científicos historicamente construídos fossem silenciados (MARTINS, 2022, p. 70).

A elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) passou por quatro fases, bem parecidas com as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A primeira foi com os especialistas das áreas do conhecimento por meio de publicação de edital elaborado pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais) e pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação). A segunda fase foi a consulta pública *online*, na qual foi oferecida à sociedade a possibilidade de participar com contribuições para serem incluídas na segunda versão do referido documento curricular. A terceira, consistiu no envio para debate em seminários para gestores e professores das redes de ensino municipais, estaduais e privadas. Destes seminários, a partir das contribuições dos referidos profissionais da educação, resultou a terceira versão do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019a) para ser divulgado como conhecimento científico nas escolas de educação básica (SILVA; ALVES,2020).

Construído o currículo padrão do estado, deu-se início às formações de estudos nas escolas, com o objetivo de as alinhar às práticas pedagógicas de acordo com o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Contudo, percebe-se que nas formações da educação infantil e na transição para o ensino fundamental no estado surgiram alguns contextos de resistência a essa padronização, uma vez que esses espaços formativos permitiram à participação docente, através de suas vozes e da reflexão sobre a prática pedagógica, uma educação que favorecesse o desenvolvimento humano, pautado na construção do pensamento crítico, de sentidos e significados, tanto para a criança, quanto para professores/as e à cultura elaborada ao longo do tempo (MELLO, 2010).

Por outro lado, a partir dessas questões, o percurso histórico curricular da educação infantil e dos primeiros anos da educação básica vem sofrendo reformas que tentam sustentar os avanços mercadológicos do mercado neoliberal e, com isso, um conceito de conhecimento voltado à economia capitalista. Nesse contexto, o currículo incorpora reformas com vieses políticos para promover discursos que defendem conceitos neoliberais capitalistas, cujas problemáticas, geradas pelo referido sistema, excludente, são reorganizados em sucessivos objetivos para impedir as consequentes exclusões socioeconômicas, mas, ilusória e pretensamente, com a reafirmação de uma escola pública de qualidade para todos.



A perspectiva de educação e qualidade para todos foi introduzida pela Conferência Mundial em 1990. No Brasil, porém, a Constituição Federal promulgada em 1988 já a havia adotado, tornando obrigatória do Estado prover creches, pré-escolas e toda a educação básica como direito da criança a partir da educação infantil com objetivo de garantir o acesso, permanência e sucesso de todas as pessoas no percurso escolar (MATINS, 2022, p. 63).

O que neste estudo se pretende constatar o olhar das políticas educacionais voltadas à educação das crianças na escola pública, desde a educação infantil ao ensino fundamental, garantem o referido direito, ou seja, uma “educação de desenvolvimento humano pautada na construção do pensamento crítico, de sentidos e significados, tanto para a criança, quanto para professores/as e à cultura elaborada ao longo do tempo”.

Para tanto, foi proposto, por ordem cronológica, a organização curricular da educação básica no Brasil. O que o processo nos tem revelado a respeito, é uma situação disfarçada pelo discurso de “educação para todos e com qualidade”. Segundo Silva & Fernandes (2019), o contexto encontrado revela que o que se pretende é camuflar as sucessivas exigências do mercado nacional e mundial.

O Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental (PCNs,1997), e, concomitantemente, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com as orientações de conteúdos e objetivos de aprendizagem, mas com limitações, por não ter seu foco na criança ou em seu contexto (BRASIL, 1998). Dessa forma, não privilegia a construção da sua identidade. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) corrigem esse enfoque, centrando-se na criança da educação básica.

Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, tornava obrigatória a matrícula de criança a partir de quatro anos no território brasileiro. Reconhecia as interações e brincadeiras como eixos do currículo e ressaltava a importância do acesso ao conhecimento cultural científico, bem como aos princípios éticos, políticos e estéticos, com *slogan* de integração curricular.

A Diretriz Nacional Curricular Nacional de 2013 teve o objetivo de orientar a formação básica comum, inclusive o de ampliar o ensino fundamental para nove anos, o que já havia sido definido pela Lei n. 11.274, em 2006, que então estabeleceu a universalização do ensino fundamental e intensificou o discurso de integração e articulação curricular. A partir dessa diretriz, a toada dos discursos passou a ser a de alinhar o currículo da educação infantil com o do ensino fundamental.

A história do currículo confirma os anos marcados com reformas educacionais e contribui



para entender os discursos hegemônicos que circulavam na escola pública para todos. Parece-nos oportuno, entretanto, contextualizar essas forças - de caráter neoliberal -, cuja aplicação, naquele momento histórico, afetava as organizações curriculares da escola pública, em especial nas etapas da educação básica – as da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Nessa direção, as autoras afirmam:

Esses documentos são tomados como espaços e tempos de projeções da (re) invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir ‘a todos’: “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). A defesa de Young na discussão de ‘conhecimentos poderosos’ está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos – ou talvez o único – espaços no qual têm o direito de acessá-los (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 228).

Silva e Fernandes (2019) esclarecem que os documentos curriculares oficiais, ao longo da história no Brasil, se apresentam como forma de poder, que precisam ser contextualizados de fora da escola, que é de onde partem as forças que impõem as características dos conteúdos, das pessoas que transmitem e das que recebem tais conhecimentos, forças que partem inclusive do Estado, do governo e de instituições escolares.

Esse levantamento nos permite conhecer as relações entre as pessoas, o contexto social, a economia e a política, por nos indicar a posição de cada uma dessas forças quanto aos conhecimentos apropriados, aos veiculados e aos reinventados no cotidiano.

Na busca por tais esclarecimentos relativamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) se institucionalizava o planejamento curricular ao longo das etapas da educação básica através de listagem dos objetivos integrados de aprendizagem (BRASIL, 2018). O que nos chama particularmente a atenção é o discurso sobre a necessidade de integração, apontado em Pacheco (2009, p. 393) como “práticas de poder e padronização. Entende-se que essa integração curricular na educação infantil e ensino fundamental “funcionalizava” o currículo em favor da preparação de habilidades a serem organizadas de uma etapa para outra com o objetivo de viabilizar práticas pedagógicas instrumentalizadas, que favorecessem uma aprendizagem do “aprender a aprender”, para dar sustentação ao poder capitalista de produção e do pensar imediatista.

Em 2018, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul se caracterizou como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular de 2017, de discurso local e territorial. É justamente este discurso que predomina de especificidades regionais nas etapas da educação básica, na transição da educação infantil para o ensino fundamental. e aponta na perspectiva de alinhamento de conteúdo, previamente padronizado e elencado à regulação da prática pedagógica



dos professores/as da escola pública.

O que está velado aparece como tensão latente, ou seja, o questionamento sobre os impactos na prática docente perante as (im)posições em cumprir as orientações do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018). Uma das angústias sofridas pela vivência docente é reconhecer a disseminação de um saber imediatista, funcional, para resolver problemas específicos do cotidiano do mercado de trabalho, como indicam as autoras:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reiteram sentidos postos por tais discursos e os recriam. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na intersecção em que ele se torna possível nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As autoras apontam as características tradicionais e históricas do currículo e sua relação com o contexto escolar, em que ele se institucionaliza como conhecimento, e revelam um grande movimento contraditório, às vezes coercitivo, seja no currículo formal, oculto, seja no real, que propõe sentidos discursivos na tentativa de direcionar a consciência de forma fragmentada para a manutenção de privilégios socialmente construídos.

Nesse contexto, e a partir da proposta de que a escola pública seja uma instituição de qualidade, e para todos, com o objetivo de formação humana crítica e emancipatória, faz-se necessário dar voz aos professores/as sobre o que entendem do referido currículo da educação infantil e do ensino fundamental e focar numa prática pedagógica autônoma, capaz de produzir ideias atuantes e transformadoras, nas quais confrontam com a construção dos currículos ao longo da história, como afirma Ball (2001):

[...] “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. A contextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos “oficial” e “pedagógico”. O primeiro é “criado e dominado pelo Estado” e o segundo consiste nas “pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” (p. 48) (BALL, 2001, p 102).

O autor mostra que os discursos veiculados repassam ideias oriundas do mercado internacional e devem ser analisadas a partir do contexto mundial e, posteriormente, do local, para se entender o papel do Estado regulador. É preciso, continua o autor, analisar como as políticas internacionais se materializam nos currículos na escola pública desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, para, dessa forma, entender como a construção do currículo reflete as estruturas do mercado internacional. Dessa forma, após o campo oficial atuar, analisar a reinvenção do “pedagógico” sobrepor às imposições do Estado regulador. Ao analisar esse processo, permite explicar como e por que as ideias se concretizam na elaboração curricular.

É a perspectiva apresentada por Goodson (1997):



Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo - natural e inocente -, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores – desinteressados e imparciais - determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 10).

Neste recorte, o autor define o conhecimento gerado pelo currículo como resultado das construções históricas no momento dos debates e de argumentos determinados por interesses implícitos e concretizados em disciplinas escolares. A desconstrução dos currículos se inicia a partir do entendimento de pontos coincidentes, divergentes e até antagônicos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018), especificamente na transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como ao se comparar com documentos curriculares anteriores - ao longo da sua história -, de forma dinâmica e contraditória, na questão da educação de qualidade e da formação do sujeito crítico e emancipado na escola pública brasileira.

Desconstruir a elaboração e produção do currículo para as crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental exige conceituar o que vem de fora das escolas e como nela se refletem as tensões sociais, econômicas e políticas. Essa perspectiva é reforçada por Lopes (2004):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

A autora chama a atenção para o tipo de conhecimento que está sendo historicamente institucionalizado pela escola pública de educação básica, por meio de dinâmicas cotidianas, de tensões, aproximações e distanciamentos. No presente estudo se analisam as práticas pedagógicas determinadas pelas políticas curriculares territoriais e seu poder de (re)invenção no espaço da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Mais, comparam-se estas práticas pedagógicas não apenas não só com contextos documentais, mas históricos, por meio de (re)elaborações contínuas dos documentos curriculares para analisar a distância entre a qualidade discursada e a formação objetiva do sujeito crítico e emancipado.

1.1 Contribuições dos educadores: a capacidade identitária política de se reinventar diante da imposição de políticas educacionais conservadoras

As capacidades de ressignificação que os professores demonstram diante das imposições



do Estado em favorecer o modo de produção capitalista apresentam-se em alguns movimentos docentes ao longo da história da educação brasileira, haja vista que no contexto de redemocratização repercutiram profundamente sobre a Educação. Entidades de cunho acadêmico-científico, responsáveis pela produção, análise e críticas realizaram muitas discussões a respeito da reconstrução da escola pública, esta voltada a uma qualidade social para atender à maioria, identificada nesse momento como classe trabalhadora. Originaram-se da Associação Nacional de Educação (ANDE), do Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), responsáveis por toda a transformação conjuntural.

A capacidade de ressignificar encontra-se nos movimentos sindicais em todos os estados e municípios coordenados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que propiciaram avanços na superação das questões econômicas e imediatistas, prevalecendo a consciência política no processo de democratização social, no trabalho e na educação (ALVES, 1989).

Entretanto, o que prevaleceu e foi concretizado na Constituição Federal de 1988, quanto à Educação, foram a gratuidade, a pluralidade - como direito de todos e dever do Estado e das famílias; o princípio de valorização do educador; a obrigatoriedade progressiva ao atendimento de crianças deficientes e de zero a seis anos; a obrigatoriedade, por parte do governo federal, do fornecimento de verbas destinadas à Educação e a um seu maior controle sobre as verbas destinadas a escolas particulares.

Nesta condição é que se situam as propostas para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 19 de dezembro 1996, em favor da democratização social e educacional, que tinha, “por escopo maior, que a escola pudesse atender aos excluídos, percebidos em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos do ensino fundamental” (ARANHA, 1996). Os pensamentos e fatos mencionados remetem à reflexão das ideias que circulavam nesses anos, que se propunham superar as interrupções das políticas educacionais tradicionais em prol de uma cultura popular elaborada e sistematizada nas escolas públicas brasileiras.

Este artigo se propõe a provocar a discussão da prática pedagógica autônoma alinhada à formação consistente de professores, dando oportunidade à voz docente, e a seus ressignificados frente ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018), no sentido de viabilizar o desenvolvimento humano pleno, entendido como garantia do exercício da cidadania, bem como o dos direitos humanos por meio do ensino da leitura e da escrita, para desenvolver a capacidade de entender o que lê e de conseguir formar e expressar o pensamento.



1.2 Prática pedagógica autônoma e formação de professores/as alfabetizadores/as

Este item remete ao princípio segundo o qual uma prática pedagógica autônoma precede uma formação continuada consistente e contínua, ou a pressupõe, voltada ao protagonismo do professor, da criança e da cultura produzida ao longo da história. Neste sentido, levantamos e defendemos a tese de que as políticas educacionais vinculadas às reformas educacionais demandam ordenação com o que deve ser ensinado nas escolas.

Isso acorda com a política do Banco Mundial, que determina como prioridade que a educação estabeleça relação com os resultados de aprendizagem, para que aconteça o desenvolvimento econômico através da melhoria da qualidade da mão de obra do sistema capitalista de produção e não a transformação social mais justa, igualitária.

Discutir as políticas de formação dos/as professores/as alfabetizadores/as e as práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) focalizado na concepção de aprendizagem, deve responder aos seguintes quesitos: Que sujeitos queremos, para quê e por quê? A partir de quais perspectivas?

O presente estudo compactua com a prática pedagógica na escola da rede pública municipal em prol do ensino e da alfabetização como passagem para a inserção social e o efetivo exercício da cidadania como condição para alcançar a transformação social e garantir os direitos humanos. Dessa forma, descrever as formações dos professores/as alfabetizadores/as permite-se refletir sobre a relação indissociável entre ambos.

Para tanto, em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) apresentou um projeto que permitiria à criança aprender por meio de uma concepção de sequência única e de etapas bem definidas, de forma interiorizada e independente das condições sociais e econômicas. (LA TAILLE, 1992).

O PROFA, seguindo essa perspectiva, anunciou independência no ensino, apontando para a não necessidade da mediação do interlocutor para sistematizar a interação da criança com o objeto do conhecimento, no caso, a língua escrita.

Em 2005, a política de formação docente anunciou o Pró-Letramento em uma sequência de formação destinada aos professores/as alfabetizadores/as, com um discurso de movimentos reais em busca da qualidade da educação na leitura, na escrita e na matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O prazo de realização dessa formação era de oito meses - entre aulas semipresenciais -, auxiliadas pelos tutores de estudos.

A formação continuada do Pró-Letramento foi bem avaliado pelo MEC, uma vez que os índices das avaliações dos alunos foram considerados pelo Instituto Nacional de Estudos e



Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) como suficientes em relação à leitura, à escrita e à matemática nos anos iniciais da educação básica das escolas públicas. Esse foi o critério significativo para o formato da formação seguinte dos professores/as alfabetizadores/as, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A partir desses resultados de leitura, o PNAIC objetivou garantir os direitos de aprendizagem com base no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, com o que pretendeu garantir diálogo no contexto de formação em favor dos direitos de aprendizagem, de formação básica comum (BRASIL, 2012, p. 10). Deste modo, privilegiou a construção de um currículo que assumisse e considerasse as diferenças culturais.

Este documento evidencia o currículo como um produto socialmente construído, que orienta o conhecimento nesse ciclo, no qual as aprendizagens e as relações pedagógicas são determinadas e construídas pela prática educativa.

Sob o olhar da prática educativa no PNAIC, quando avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o aspecto positivo do referido programa de formação docente é que ele constituiu a oportunidade, em formação docente, de levar ao exercício da reflexão sobre a própria prática. Desse modo, à reconstrução de seus saberes por meio de diálogos constantes entre os tutores, as universidades públicas e professores/as para oportunizar às crianças escrever com autonomia e independência.

O avanço que o PNAIC possibilitou não apenas a prática educativa, mas também apontou, ou melhor, enfatizou o protagonismo infantil. O presente estudo também se propõe oportunizar a discussão de um ensino intencional, voltado a uma aprendizagem em que ocorra uma efetiva apropriação da alfabetização, a torná-la numa vertente de cultura escrita, em que três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil: a cultura, o professor e a própria criança, de acordo com o que afirma Mello (2010):

Em síntese, três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil. A cultura, o professor ou a professora e a própria criança. A cultura, como a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (VYGOTSKY, 1994 apud MELLO, 2010, p. 335).

A autora apresenta três protagonistas para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano da escrita: o mediador, no caso, o professor; apresenta a cultura construída socialmente, que orienta a criança ativa no processo de humanização e, conseqüentemente, a superação dos analfabetos funcionais produzidos pela escola básica, uma vez que a atitude leitora e produtora de textos designa a necessidade de atividades que interessem às crianças e para elas tenham sentido, e em muito contribui para a construção do pensamento crítico.



Portanto, propiciar a formação do pensamento da criança, o diálogo e atividades que tenham sentido para a infância possibilitará a criticidade e uma possível transformação social. Prática pedagógica de qualidade não deve permitir a reprodução de ideias, mas provocar questionamentos e inovação humana e científica, o que faz da escola um lugar privilegiado para produzir uma cultura mais elaborada, em especial destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O PNAIC, em Mato Grosso do Sul, apresentou muitos avanços na formação continuada dos professores/as. Entre eles, o diálogo constante, a parceria com as universidades públicas nas reflexões teóricas e práticas referentes à alfabetização da criança real, ativa no contexto social da escola pública, e à necessidade de reinventar a prática pedagógica alinhada a uma teoria que possibilite à criança da classe trabalhadora a aprendizagem de sentidos e significados.

Alguns retrocessos, porém, ocorreram no Programa Tempo de Aprender, em relação à leitura e à escrita subsidiadas pela neurociência e pelo próprio formato de formação ofertado pelo (des)governo do golpe político ocorrido em 2016. No entanto, sabemos que a ressignificação da formação docente acontece no cotidiano. A ‘capacidade de reinvenção’ foi apresentada no estado do Mato Grosso do Sul através da formação continuada ‘Articulando Teoria e Prática na Educação Infantil e Ensino fundamental’, elaborada com o intuito de valorizar a infância, suas múltiplas linguagens e uma “aprendizagem significativa do ato de ler” (ARENA, 2010, p. 239).

Ao analisar o percurso das formações dos professores/as alfabetizadores/as, observa-se a construção de caminhos em que se apontam possibilidades de espaços para diálogos permanentes e alternativos em prol de alfabetização de sentidos e significados à infância (LUGLE; MELLO, 2014), contrapondo-se à gradativa regulação da prática pedagógica por intermédio do currículo, este em pleno discurso de prática social no intuito de sustentar o mercado de trabalho capitalista de produção.

Compreende-se que, em tempos arbitrários, como apresentou o Programa Tempo de Aprender, a relação política entre sujeitos se opõe a todo o percurso de diálogos formativos construídos ao longo da história de formação continuada. Assim o afirmam Martinez e Costa (2022):

Mas, essas mesmas vozes compreendem que educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de uma sociedade igualitária e que é preciso possibilitar uma formação política aos estudantes. Assim, reafirma-se a importância da profissão docente para o futuro da sociedade e, com isso, enfatizamos a necessidade de investimentos para a promoção de uma Educação de qualidade e condições dignas para o exercício do trabalho docente (MARTINEZ; COSTA, 2022, p. 139).

As autoras confirmam que, além de ouvir os/as professore/as, seu olhar sobre educação para entender sua prática pedagógica e permitir sua autorreflexão, há que se enfatizar a formação política dos docentes atrelados à ação pedagógica crítica em busca da transformação social em



prol da justiça e igualdade.

Entender essa formação política possibilita ir ao encontro das práticas pedagógicas autônomas, das que se contrapõem ao “modelo curricular normativo e centralizador do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (MARTINS, 2021), que objetiva sustentar o modelo de produção capitalista.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir da vivência docente, com base em uma abordagem crítica e na colaboração de atores e autores que abordam a temática. Essas referências permitem compartilhar e ampliar conhecimentos sobre as práticas pedagógicas das escolas públicas municipais de Corumbá/MS, permitindo, dessa forma, a análise e a reflexão sobre uma prática que supera as determinações de governos, evoluindo para uma prática pedagógica autônoma, voltada a potencializar o desenvolvimento humano em prol da criticidade, bem como em prol de uma transformação social e econômica mais justa.

A metodologia do estudo insere-se na pesquisa qualitativa de documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. A proposta metodológica produz um panorama comparativo dos currículos, e textos afins, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de discursos de integração e discrepâncias, semelhanças e diferenças do atual Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2018) em relação aos que o antecederam. No atual, interessa contextualizar os ressignificados assumidos pelos professores e por eles aplicados.

Dessa forma, analisar como os currículos impactam as práticas docentes e como reorganizam os momentos históricos das construções dos referidos currículos produzidos e (re)produzidos na escola pública de educação básica de acordo com sua identidade política e ética de formação inicial e permanente. É nessa direção que Pacheco (2009) reafirma:

Nesse sentido, o método baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social (PACHECO, 2009, p. 396).

O autor aponta o currículo como justificativa para o diálogo em diversos aspectos, devendo ele primar pelo respeito à diversidade humana, social, cultural e histórica, e não somente para serem criados e recriados para justificar o mercado capitalista.

Neste sentido, conhecer os documentos oficiais ao longo da história tem por objetivo fazer um comparativo ou um distanciamento entre eles, com o amparo da teoria crítica, que reflete a prática pedagógica, que, por sua vez, se pauta pela formação cotidiana entre seus pares, e pela



reflexão diária da qual resultam as ressignificações dos saberes docentes e o conceito do poder de transformação social que a educação possibilita².

Reconhecer e relacionar a história dos documentos curriculares da educação básica com os conhecimentos (re)produzidos na escola pública de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental possibilita fomentar práticas pedagógicas em prol da formação humana crítica e emancipatória, bem como reconhecer a capacidade de ressignificação docente diante das políticas curriculares do Estado capitalista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa é de abordagem qualitativa, contribuir para a escola pública de qualidade para todos significa discutir as práticas pedagógicas a partir da homogeneização do Currículo em Mato Grosso do Sul (MS) na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Isto, como se tem comprovado, ocasiona tensões e diversidades que precisam ser superadas por meio de um posicionamento teórico em favor da formação humana crítica, capaz de transformação social da realidade.

Contribui, outrossim, para se opor à padronização curricular que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul propõe para atender ao cidadão-trabalhador da sociedade contemporânea: aquele que lê receituário, manual de operacionalização de máquinas e a proatividade instrumentalizada através do discurso de desenvolvimento de habilidades e competências para o contexto social. Acerca dessa lógica, há que se ressaltar que ela requer um espaço formativo que provoque diálogo e constantes e reflexões sobre a prática pedagógica autônoma, uma vez que o/a professor/a é o profissional intelectual de interações pessoais, que aplica sentidos e significados políticos em sua ação educativa (TARDIF; LESSARD, 2009).

Pelo que se expôs neste estudo, surge a necessidade de se disseminar uma posição favorável a um currículo capaz de resolver os problemas da escola da educação básica, em especial para os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como propiciar o pensar de forma crítica, que possibilite a reinvenção do conhecimento na aplicação cotidiana, de modo que os alunos, uma vez concluído o processo de educação ou formação, venham a se tornar agentes pensantes locais.

Possibilitar práticas pedagógicas autônomas, significa provocar o desenvolvimento humano emancipatório em espaço e tempo concretos, bem como serem sustentadas por teorias

² Cf. Anexo A: A construção dos documentos curriculares da Educação Básica.



científicas apropriadas em base a constantes reflexões em contexto formativo docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foram discutidos os impactos do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) na prática pedagógica docente, em vista da necessidade de se reconhecer os modelos de formação de professores/as no Brasil em face da relevância da identidade política docente, em especial para a alfabetização de crianças, como um ato de ler, complexo e dinâmico, em uma perspectiva política para o fazer pedagógico no ensino da língua escrita como construção do pensamento.

Desta visão, por sua vez, exige formações continuadas de parte dos professores, as quais possibilitem o diálogo e a reflexão, bem como os avanços obtidos pela pactuação das universidades públicas nas questões teóricas e práticas da alfabetização da criança em Mato Grosso do Sul. Apesar de alguns retrocessos em 2016 com o Programa Tempo de Aprender, subsidiado apenas pela neurociência, provocou esse ressignificar docente só possível se ativado pela capacidade identitária política. Essa capacidade de ressignificação docente acontece no cotidiano, vivenciada na formação continuada, articulando a vivência, teoria e prática no contexto da educação básica, com o intuito de valorizar a infância e suas linguagens por meio de atividades capazes de provocar o pensamento crítico nas resoluções de problemas, ou, traduzidas por Mello (2018), por meio de “atividades desenvolventes”.

É recente o reconhecimento de que a escola produz analfabetos funcionais. Esse reconhecimento provocou uma reformulação de conceitos até então não estudados. A partir da década de 1980, fundamentada em conceitos científicos, alcançados pelo engajamento dos profissionais das diversas áreas - linguísticas, psicológicas e de educação humana -, em especial de professores/as das universidades públicas, numa análise histórica, a escola que reprovava muitos alunos e era vista como boa, hoje, pelo contrário, é considerada incompetente.

É que hoje se tem consciência de que a função da escola é possibilitar o acesso ao conhecimento científico, construído ao longo da história da humanidade, na perspectiva de inclusão e transformação social para todas as pessoas. Nesse acesso ao conhecimento, porém, se tem observado, pela formação docente continuada, que há muitos caminhos a percorrer, uma vez que se percebem muitas lacunas entre o discurso e a prática e que “as mudanças didáticas não acontecem por determinação do outro, nem por imposição das políticas educacionais” (ARENA, 2010).

A superação desse construto enganoso nas escolas brasileiras está confirmado pela Lei



de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96), nas seções II e III, nos artigos 29 e 32, respectivamente, nos quais se definem as finalidades da educação infantil - que são as de desenvolver de forma integral a criança de até cinco anos, e o ensino fundamental, com duração de nove anos, com o objetivo de contribuir para a formação básica de cidadão, provocando a necessidade de uma teoria que conduza a uma prática que, por sua vez, promova uma educação de emancipação e, como consequência, a transformação da sociedade democrática.

O caminho da emancipação humana se inicia, e só é possível, à condição de se conhecer a cultura infantil através de atividades pedagógicas que interessem a elas, e pelas quais elas mesmas deem significados à infância, proporcionada por intervenção intencional docente, esta, por sua vez, proporcionada por uma formação continuada consistente, que possibilite práticas pedagógicas autônomas.

As ressignificações diante das imposições das políticas educacionais, são possibilitadas por posicionamento identitário político, concretizados em práticas pedagógicas autônomas, como certificam as autoras Martinez e Costa (2022, p. 144) ao afirmarem “ que os professores/a executam suas práticas pedagógicas e inserem nelas significados”, os quais fazem parte da sua trajetória de vida e formativa, sejam esses significados éticos, de transformação, de coletividade ou de individualidade, uma vez que a docência decorre da reflexão da autonomia, e não da automatização humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil** (1964 – 1984) 5. ed. Editora Vozes. Petrópolis, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. Ver. e Atual, São Paulo, 1996).

ARENA, B. D. O ensino da Ação de ler e suas contradições. **Ensino Em Revista**. Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BALL, S. J. **Diretrizes Globais e Relações Políticas Locais em Educação: Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99 – 116, jul./dez. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 de junho 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Caderno 6**, 2012.



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LA TAILLE, Yves; PIAGET; VYGOTSKY; WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1992.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo, 2011.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. **Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico – Cultural**. In: Revista Contrapontos. Eletrônica, v. 14, n. 2, p. 259 – 274. maio/ago. 2014.

MARTINEZ.F.W.M; COSTA. A. C. O. Vozes Silenciadas: As experiências das professoras e professores iniciantes em tempos de ensino remoto (ERE). In: **Educação, Tensões e Desafios Contemporâneos negacionismo, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo**. v. II. São Carlos: Pedro & João Editores, Cornélio Procópio: Editora UENP, 2022.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino em Três Lagoas/MS: Elaboração e Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei n. 15.909, de 29 de março de 2022. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Destaque e dá outras providências. **Diário Oficial** n. 10.777, 15 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019a. (Série Currículo de Referência; 1).

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.



MELLO, S. A. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma Teoria para Orientar o Pensar e Agir Docente. **Educação Análise**. v. 3, n. 2, p. 47 – 71, jul./-dez. 2018.

PACHECO, J. A. Currículo: Entre Teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

SAVIANI, D. **História Pedagógicas no Brasil**. 3 ed., 1. rev., 1. reimp. - Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011 – (Coleção memória da educação).

SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020., v. 22 n. 50, abr./jun. 2020.

SILVA, F. C. T; FERNANDES, C. C. M. Estudo de Documentos Curriculares: (de) compondendo uma metodologia de investigação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 225-241, nov./dez. 2019.

TARDIF, M ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**/ Tradução João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ANEXO A

Documentos curriculares da Educação Básica

ANO	DOCUMENTOS CURRICULAR	FONTE
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	BRASIL. Ministério da Educação
1997	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	BRASIL. Ministério da Educação
2013	Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica	BRASIL. Ministério da Educação.
2018	Base Nacional Comum Curricular	BRASIL. Ministério da Educação.
2018	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	BRASIL. Ministério da Educação

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018).

Nota: Tabela organizada pela autora (2022).



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

OS TIMBRES MUSICAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS: PERSPECTIVAS DAS NARRATIVAS DOCENTES

MUSICAL TIMBRES IN TEACHING WITH BABIES: PERSPECTIVES OF TEACHING NARRATIVES

Ivoneide dos Reis BRITO¹

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de LIMA²

RESUMO

O presente artigo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa empírica de mestrado tendo como tema a música no Currículo da Educação Infantil, especificamente no contexto de berçário, no qual pontua-se a relevância da música para o desenvolvimento do ser humano desde a mais tenra idade. Esta é evidenciada enquanto uma linguagem potencializadora de desenvolvimento a ser trabalhada na educação infantil, por meio de práticas lúdicas e criativas, propiciando estímulos sonoros, psicomotores, afetivos, culturais e sociais no contexto de berçários por meio das interações e brincadeiras. A música tornou-se componente curricular obrigatório na Educação Básica a partir da Lei 11. 769 de 2008 e sua importância é evidenciada desde documentos como RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) até na BNCC (BRASIL, 2017) que trazem orientações e contribuições para a prática docente envolvendo essa linguagem. Para tanto, o referido estudo objetivou-se compreender o processo de construção da linguagem musical no berçário, a partir das narrativas docentes. Metodologicamente este estudo caracteriza-se pela abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), adotando os procedimentos de obtenção de dados a partir de entrevista narrativa. Os dados produzidos foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os principais resultados apontam que a prática docente envolvendo a música no berçário, constitui-se a partir das vivências cotidianas dos bebês, advindas do meio familiar em amplitude com as práticas docentes no espaço educativo, enfatizando a importância da relação e participação das famílias no cotidiano escolar. A linguagem musical constitui-se a partir da exploração sonora da

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB/NEB/UFPA. Pedagoga, Especialista em Neuropsicopedagogia. Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SEMEC/Belém/PA. neiderbrito@yahoo.com.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática-PPGEM/IEMCI, UFPA. Mestre em Educação- PPGED/UFRN. Professora do Instituto de Ciências da Educação-ICED/UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB/NEB/UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação- INFACE/UFPA. Coordenadora de Superintendência Assistência Estudantil- SAEST/UFPA. danieledoroteia@gmail.com



percussão dos corpos, nas situações cotidianas e de aprendizagens, sendo esta praticada na dicotomia entre cuidar e educar, com fins educativos propiciando conhecimento e desenvolvimento integral dos bebês.

Palavras-chave: Música. Berçário. Narrativas docentes.

ABSTRACT

The present article was developed from an empirical master's research having as its theme music in the early childhood education curriculum, specifically in the nursery context, in which the relevance of music for the development of the human being is pointed out from the earliest age. This is evidenced as a language that enhances knowledge to be worked on in early childhood education, through playful and creative practices, providing sound, psychomotor, affective, cultural and social stimuli in the context of nurseries through interactions and games. Music became a mandatory curricular component in basic education from Law 11.769 of 2008 and its importance is evidenced from documents such as RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) to the BNCC (BRASIL, 2017) which bring guidelines and contributions to the teaching practice involving this language. Therefore, the referred study aimed to understand the construction process of the musical language in the nursery, from the teaching narratives. Methodologically, this study is characterized by the narrative approach (CLANDININ; CONNELLY, 2011), adopting procedures for obtaining data from a narrative interview. The data produced were analyzed using discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016). The main results point out that the teaching practice involving music in the nursery is constituted from the daily experiences of the babies, arising from the family environment in amplitude with the teaching practices in the educational space, emphasizing the importance of the relationship and participation of the families in the daily life school. The musical language is constituted from the sound exploration of the percussion of bodies, in everyday situations and learning, which is practiced in the dichotomy between caring and educating, with educational purposes providing knowledge and integral development of babies.

Keywords: Music. Nursery. Teaching narratives.

1 PRIMEIRAS SINFONIAS

O presente estudo aborda o tema a música na docência com bebês, dialogando a partir dos timbres das narrativas docentes que orquestram dessa prática tão singular, sendo os bebês maestros que protagonizam ações por meio do corpo, exploração de objetos sonoros e dos sons do ambiente. A Constituição Federal de 1988, reconhece os bebês como sujeitos históricos, culturais, sociais e de direitos, sendo estes humanos em desenvolvimento e não sujeitos incapazes, desse modo, precisam ter seus direitos garantidos e na fase do berçário, é necessário reportarmo-nos aos cuidados com o corpo, referentes à sua higiene, alimentação, descanso, segurança e o quanto estes aspectos são imprescindíveis nas relações estabelecidas nas especificidades da docência com e para bebês.

A música tem grande relevância na vida dos seres humanos, desde que nascemos,



estamos inseridos em um mundo extremamente sonoro e musical, que influencia no desenvolvimento de diversas habilidades tanto corporais quanto sensoriais e emocionais. Sendo assim, este estudo tem como objetivo compreender o processo de construção da linguagem musical no berçário, a partir das narrativas docentes, partindo do interesse em aprofundar e entender mais sobre as formas de utilização da música na docência com bebês, buscando evidenciar os benefícios para o desenvolvimento a partir das experiências musicais, propostas no cotidiano de turmas de berçários.

O interesse por esta temática, foi motivado a partir de experiências pessoais, profissionais e formativas enquanto docente de berçário, nas quais são vivenciadas situações de insegurança e questionamentos a respeito do papel docente nos espaços educativos envolvendo a educação com bebês, em especial a respeito dos diversos sentidos do uso da música nesta etapa de educação. Contudo, na busca por resposta da problemática: Como se constitui a linguagem musical no berçário a partir das narrativas docentes? É que este estudo concretiza-se.

A música enquanto linguagem é pautada em documentos oficiais como a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, (BRASIL, 2017). Estes documentos apresentam propostas para a prática docente envolvendo a música na educação infantil, propondo que a música precisa ser trabalhada como uma linguagem, sendo esta o “meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998 p. 47).

Na Base Nacional Comum Curricular- BNCC, (BRASIL, 2017) a música está presente nos campos de experiências, como uma linguagem entrelaçando nas diversas áreas de conhecimentos, saberes e vivências significativas, considerando as especificidades de cada faixa etária, visibilizando os bebês neste documento.

Tendo por base o que propõe o RCNEI (1998) para a educação infantil, cabe pontuar que a proposta não é o ensino de música ou a educação musical nesta primeira etapa de educação, mas sim, busca-se inserir os bebês em experiências envolvendo o fazer musical, por meio da criatividade, da ludicidade, explorações e produções de sons que propiciem o desenvolvimento de diversas experiências envolvendo a música. Como defendido por Mião (2022, p. 62) “não se trata de ensinar a música como técnica, mas experienciá-la como forma de expressão”.

Dentre as variadas linguagens presentes nas vivências coletivas no berçário, destaca-se



a linguagem musical, que permeia grande parte das ações cotidianas, tanto do fazer pedagógico quanto do brincar e interagir dos bebês, que utilizam a linguagem musical para expressarem-se, sendo que esta linguagem pode favorecer a expressão de sentimentos, emoções e aprendizagens no processo educativo no berçário.

Assim, os bebês são instigados a todo momento, a irem em busca de comunicação com os adultos e com os outros bebês, interagem testando seus limites sonoros e expressivos, como choro, balbucios, sorrisos, gritos e até mesmo o silêncio que diz muito nessas interações, uma vez que a exposição ao desconhecido que nos torna “mudos” e exige produção de sentido para ser significado.

Partindo desses aspectos, na docência com bebês, o lugar da infância e das vivências envolvendo a música, são marcados pelas relações cotidianas envolvendo, o papel docente, as brincadeiras, as interações e as potencialidades sonoras presentes nesse ambiente, que propiciam desenvolvimento das capacidades humanas, principalmente ao evidenciarmos o bebê como agente de seu aprendizado e não mero receptor.

A respeito dessa concepção, na qual os bebês e crianças pequenas eram vistos a partir daquilo que não são e não conseguem, enfatizando a incapacidade e a dependência de cuidados, encontramos estudos, que vão na contramão dessas questões, como Pedroza (2009); Barbosa (2010); Barbosa; Richter (2015); Mello (2015); Coutinho (2017) que trazem para discussão a visibilidade dos bebês, como atores sociais e culturais que produzem conhecimentos.

A partir do entendimento do bebê capaz, este vivencia experiências musicais desde o ventre no contato com os sons do corpo materno, até chegar ao mundo, na convivência familiar e nos espaços educativos. Diante disto, autores como Feres (1998); Ilari (2002); Beyer (2003); Brito (2003); Lino (2010), trazem a música como uma forma de potencializar as aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas nos espaços educativos, comprometidos com os processos formativos, onde a utilização da música enquanto linguagem, dar-se em um processo contínuo de construção que envolve desde o perceber, experimentar, criar e refletir enquanto sujeito de sua aprendizagem.

2 PARTITURAS METODOLÓGICAS

O presente estudo fundamenta-se a partir da abordagem narrativa, sendo esta uma possibilidade para pesquisa em educação, tendo o foco em experiências narradas dentro de uma temporalidade, com pessoas a partir de ações em um determinado contexto. Para embasar a opção por este tipo de pesquisa, ancoramo-nos em Clandinin; Connelly (2011) que trazem



contribuições significativas a respeito da pesquisa narrativa no campo educacional.

Estes escritos caracterizam-se de natureza qualitativa de abordagem narrativa, nos quais as narrativas docentes, ganham uma expressiva relevância nessa busca por compreender as formas de utilização da música na docência com bebês, a partir das práticas docentes no cotidiano de berçário, a partir da realidade da Escola Municipal de Educação Infantil-EMEI Pratinha, da Rede Municipal de Belém, tendo como instrumentos de geração de dados as entrevistas narrativas de duas docentes que atuam na turma de berçário do Lócus da pesquisa, pontuando as sutilezas sobre a utilização da linguagem musical em suas práticas.

A escolha pelo lócus deu-se por esta escola destacar-se na Rede Municipal de Educação de Belém, sendo uma das primeiras escolas a incorporar o currículo por linguagens, com projetos e participações culturais envolvendo a linguagem musical, especialmente na docência com e para bebês. A Secretaria Municipal de Educação de Belém, soma um total de 152 instituições educacionais que atendem educação infantil e destas apenas 15 espaços educativos atendem berçário. Sendo a EMEI Pratinha uma delas, destacando-se com práticas musicais envolvendo os bebês.

As narrativas enquanto fenômenos de pesquisa, ganham grande relevância principalmente em pesquisas no campo educacional, nessa busca por compreender as experiências de vida, de profissão e relatos de experiências práticas e sociais, a respeito de determinados temas de investigação. Neste intento, a “Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49).

Desse modo, a narrativa como abordagem de pesquisa surge especialmente quando esta entrelaça-se com o objeto de pesquisa, articulando-se epistemologicamente com as pretensões da pesquisa, na qual o pesquisador envolve-se ou tem alguma relação com as experiências narradas. Assim, as participantes da pesquisa são docentes de bebês, as quais foram submetidas à entrevista narrativa, por meio de gravador de áudios, sendo posteriormente transcritas e receberam nomes fictícios para preservar o anonimato de suas identidades, para Jovchelovich; Bauer (2010, p. 91) “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”.

Desse modo, narrar fatos de experiências vividas geram reflexões, experiências estas defendidas por Dewey (1976) como termo pesquisa, na qual inspiram e aproximam tanto pessoal quanto o social, ou seja, a narrativa faz parte da história da humanidade, portanto, não são seres isolados, mas vivem em um determinado contexto social, levando-se em consideração o meio social no qual os indivíduos interagem e desenvolvem-se, gerando cultura e



aprendizagens.

Com isso, de acordo com Clandinin; Connelly (2011), é necessário considerarmos nas reflexões, especialmente no âmbito educacional, que a partir de uma experiência há sempre uma história contínua, assim, “a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30).

De tal modo, a análise da constituição da linguagem musical no berçário a partir das narrativas docentes, seguirá a perspectiva de que estas não se efetivam de forma isolada, mas dentro de um contexto social e cultural que perpassam por transformações a partir das vivências que levam a outras experiências entrelaçando-se com a constituição da formação dos sujeitos, produzindo conhecimento.

O presente estudo adotou para análise dos dados a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI 2006; 2016) buscando compreender os dados produzidos a partir da entrevista narrativa.. Este tipo de análise possibilita ao pesquisador envolver-se de modo mais consciente, nesta reconstrução constante de seus mundos, especialmente por intermédio da linguagem, visto que:

A análise textual discursiva constitui processo recursivo continuado para uma maior qualificação do que foi produzido. “O processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. É um processo em que o pesquisador movimenta-se com as verdades que tenta expressar: “o processo da escrita final foi riquíssimo. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 122).

Em vista disto, este tipo de análise é um processo recursivo de um conjunto de conhecimentos a partir do que se mostra o fenômeno e do que os sujeitos dizem, na busca de novas compreensões, num movimento de construção e reconstrução entre descrição e compreensão. Tendo a sistematização de procedimentos próprios para análise, iniciando com a produção do corpus, a unitarização, organização por aproximação de sentidos, a partir de categoriais iniciais, categoriais intermediárias, categoriais finais e metatextos, no qual é desenvolvido a análise dos resultados juntamente com aporte teórico nessa busca por compreensão dos fenômenos.

A análise dar-se parte das falas transcritas das participantes da pesquisa, tornando-se estas textos de campo inicial, em seguida é feito recorte a partir de unidade de significados das narrações por aproximações, sendo nesta categorizada as expressões mais recorrentes ou comuns nas narrativas das docentes e elaboradas com base na “interlocação empírica, na interlocação teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI,



2006, P. 118).

3 ENTRE OS TIMBRES DAS NARRATIVAS E A PERCUSSÃO DOS CORPOS PARA APRECIÇÃO E CRIAÇÃO MUSICAL NO BERÇÁRIO

A música tem a capacidade de tocar diversos sentidos no ser humano nessa busca por inserir-se no mundo, por meio dos variados sons, como a voz, a sonoridade do ambiente, trazendo a linguagem musical como sinônimo de expressividade do corpo, a qual na infância tem seus limites comunicativos, porém, aguçam outros sentidos do corpo nessa busca pela interação e comunicação. É justamente nesse limite, que as experiências vivenciadas na infância tornam-se tão significativas para a constituição humana, pois o que nos diferencia enquanto humano, é justamente o fato de termos uma infância.

Neste viés da infância, que as situações lúdicas apresentam-se especialmente nos espaços educativos, pois as crianças busca por meio da ludicidade, vivenciar situações que promovem interações e desenvolvimento de habilidades durante as brincadeiras. Isto é evidenciado nas palavras de Malheiros; Santana (2022) quando afirmam que:

O Lúdico tem sido uma forma de aprender e ensinar com mais significado, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento social e intelectual atraindo crianças com os jogos, brinquedos e brincadeiras. Além disso, prepara a criança para o mundo, socializando-a e deixando livre a criatividade para usá-la no mundo real e em sociedade (MALHEIROS; SANTANA, 2022, p.148).

Na educação infantil, a música nas práticas docentes se concretiza, partindo de vivências lúdicas por meio de brincadeiras, de sonorização, histórias cantadas, criação e apreciação musical partindo de ações lúdicas, principalmente na docência com e para bebês. Feres (1998) contribui para esse entendimento ao pontuar que desde muito cedo, os bebês reconhecem e respondem a diversos padrões sonoros, tanto no âmbito emocional quanto comportamental.

Isto quer dizer que, a música é uma linguagem que comunica emoções e sensações sonoras, sendo os bebês, especialmente sensíveis a essas emoções e sensações e respondem por meio de seus corpos a esses efeitos sonoros. Neste viés, a música torna-se uma ferramenta de comunicação poderosa entre adultos e bebês, desenvolvendo a musicalidade em vários aspectos, como Feres (1998) pontua que:

O objetivo de ensinar música para os bebês, são: desenvolver o prazer de ouvir e fazer música; proporcionar à criança momentos de prazer junto a quem ama; contribuir para resgatar o nosso patrimônio cultural, utilizando canções folclóricas e populares nas aulas; proporcionar à criança um ambiente onde terá maior liberdade para criar; estimular o canto e a fala, a criança aprende a cantar ao mesmo tempo que aprende a falar; dar a oportunidade à criança de ter contato com outras pessoas numa atmosfera



expressiva e agradável; ensinar a criança a respeitar regras e conhecer limites e desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade (FERES, 1998, p. 13;14).

Diante disto, a educação no berçário é repleta por linguagens e o corpo do bebê apresenta-se como fonte linguageira e expressiva naquilo que experiencia, assim, a singularidade da experiência, diz respeito à potência do pensamento. Neste viés, a ação do corpo expressa aquilo que vivencia no mundo, por meio das interações e brincadeiras que são próprias da infância, com a imaginação e o brincar explorando o corpo e suas possibilidades expressivas e sonoras.

Deste modo, percebe-se que:

O currículo no cotidiano do berçário, é bem abrangente, então a gente trabalha música no berçário de várias formas por exemplo assim, não é só cantar pelo cantar, a gente trabalha a música pelo desenvolvimento da oralidade, com a socialização deles, com o brincar, com a coordenação motora. Então, a música ela é bem abrangente, ela dá várias opções pra gente trabalhar com os bebês (NARRATIVA DA DOCENTE ELIANA, 2023).

Nota-se que a docente enfatiza no excerto, a abrangência da música nas interações com os bebês, estando a linguagem musical presente desde o brincar livre até as situações planejadas. De modo que, as práticas docentes estão pautadas em propiciar desenvolvimento por meio das experiências musicais envolvendo bebês, no entanto, essa docência precisa estar pautada nas relações e responsividade neste ambiente coletivo.

Neste viés, Coutinho (2017) enfatiza:

Entende-se que a docência é constituída por múltiplos fatores, mas que a docência com bebês precisa estar ancorada na responsividade do adulto, que percebe que a sua ação está diretamente relacionada à ação das crianças. Sendo assim, essa docência tem marcas específicas que diferem das demais etapas, sendo uma delas as relações (COUTINHO, 2017, p. 42).

Nutrindo-se do que propõe Coutinho (2017), a docência com e para bebês é marcada por sutilezas a partir dos encontros com os bebês nessa relação de cuidar e educar em berçário. Sendo a música importante instrumento de estreitamento de laços e afetos, especialmente ao ser utilizada por meio da ludicidade, como canções de ninar, exploração de instrumentos e objetos sonoros, produção de chocalhos, sendo estes elementos significativos para desenvolvimento motor, cognitivo e emocional dos bebês, ou seja, o desenvolvimento integral.

Ilari (2002) contribui para esse entendimento quando diz que os bebês “são ouvintes sofisticados”, que desde o ventre estão em contato com diversos sons do corpo materno. A linguagem musical pode ampliar o conhecimento por meio da expressividade e movimentos



corporais.

Dentre as diversas possibilidades de experiências musicais, estão os repertórios musicais que aprimoram o desenvolvimento integral do bebê a partir das relações estabelecidas entre pensamento, jogo simbólico, a expressão e as necessidades inerentes ao corpo humano nos primeiros anos de vida, como balbuciar, movimentar-se, interagir, cantar, falar, construir, imaginar e brincar, sendo que estas experimentações humanas caracterizam o ser humano ao longo de suas vivências em interação com o mundo sonoro, tanto no meio familiar quanto nos espaços educativos.

A docente Eliana, contribui para esse entendimento quando narra:

Elas gostam muito assim de música que tenham que remexer com o corpo, com o movimento do corpo sabe, bater Palmas, pular, tem música que ela dá o comando, então eles gostam de músicas assim, eu me surpreendi muito com essa turminha do berçário desse ano, pela oralidade deles bem desenvolvida, pelos gostos deles, eles já vêm com os gostos musicais de casa, então a gente vê assim o cuidado que muitas mães têm com relação a escolha dos repertórios musicais que colocam para os bebês ouvirem em casa e eles trazem para o espaço educativo esses gostos (NARRATIVA DA DOCENTE ELIANA, 2023).

Neste sentido, a música emerge na vida do bebê ainda no ventre, aguçando principalmente através das percepções auditivas e sensoriais, e vai se aprimorando a partir das linguagens do corpo expressivo e interativo no decorrer das experiências musicais que “emerge na infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar” (LINO, 2010, p. 84).

Lino (2010) ainda faz uma analogia da relação entre som e silêncio que emergem nas interações por meio das brincadeiras na infância, onde o corpo é experimentado para sentir a partir do brincar com os sons do corpo ou de objetos sonoros, envolvendo sons e silêncio.

Neste contexto, Lino (2010) enfatiza:

[...] a música não ignora o ruído, não idolatra a canção, nem um tipo específico de construção sonora, mas cria relações no risco e no excesso de experimentar a ludicidade do corpo e das paisagens sonoras do entorno. Sendo uma longa conversa entre o som e o silêncio, a música artesanalmente orquestrada pelas crianças expressa seus elementos constituintes, administrados pelas culturas infantis numa simultaneidade heterofônica. Nessa ação, a música como substantivo plural não prescreve, mas emerge na infância como brincadeira. (LINO, 2010, p.84).

Ao observarmos os bebês em ação, na exploração de objetos ou do corpo, percebemos o quanto são persistentes nessa busca pelos sentidos do saber, Pedroza (2009, p.1) afirma que “observar um bebê hoje e observá-lo novamente daqui a um mês causa admiração em qualquer



observador.” Pois, precisamos considerar que:

[...] os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal [...] (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 83).

Partindo da ideia de que, as percepções humanas constituem-se por meio dos diversos sentidos, sendo estes aguçados a partir de impulsos sonoros, presentes nas vivências cotidianas e educacionais. Desse modo, uma vez que, vivemos em um mundo extremamente sonoro e estamos inseridos em um contexto que nos instiga a viver diversas melodias no dia-dia a partir do sentir com o corpo, onde “tudo aquilo que é sentido por nós faz sentido, ao mesmo tempo que nos indica um sentido a seguir” (DUARTE Jr., 2001, p. 217).

No cotidiano de turmas de berçários essa sonoridade emergem pelos sons produzidos pelos corpos, tanto para expressar as necessidades fisiológicas do bebê quanto emotivas e afetivas nas relações que se estabelecem durante as interações. Neste viés, a música apresenta-se no berçário de forma particular, especialmente por meio das explorações sonoras dos corpos, de objetos sonoros e durante as interações cotidianas, a respeito disto, Alzira ressalta em sua narrativa que:

A música está presente desde o momento que a criança chega no espaço educativo, a gente já coloca uma música para receber eles, aí depois a gente vai para o momento da acolhida, com nossa roda musical, as vezes utilizamos caixa de som, outras os instrumentos musicais. Então, a música está na rotina, no cotidiano deles, porque quando vão para o refeitório tem a musiquinha deles, na oração e aí eles já cantam em casa, já fazem essa relação e os pais já relataram pra gente (NARRATIVA DA DOCENTE ALZIRA, 2023).

Neste movimento sonoro, percebe-se que as docentes utilizam em suas práticas diversos elementos para criação e apreciação de sons durante as experiências musicais junto aos bebês, utilizando objetos que fazem parte do cotidiano dos bebês. Como é enfatizado no excerto da narrativa da docente Eliana, quando relata:

Nós estamos utilizando muitas cantigas que envolvem o movimento e sons do corpo, também instrumentos que a gente mesmo confecciona junto com os bebês, ou o que a gente tem em mãos, digamos assim, que fazem parte do cotidiano deles, como uma cumbuquinha, aquilo que já utiliza no dia a dia, as garrafinhas pets a gente coloca grãos, pode colocar variados tipos de sementes para fazer o ruído, pra mostrar pra eles essa diversidade de ruídos, de sons. E a gente trabalha muito realmente com o que a gente tem. Enfim, é muito também do que eles já utilizam, como as colheres, o feijão aí vamos trabalhando musiquinhas, para eles poderem fazer essa relação com o cotidiano deles, com coisas que eles comem como macarrão, farinha, tapioca que dá para eles também colocar na boca e não ter nenhum problema. A utilização também de objetos pra eles poderem bater, explorar e reconhecer o ruído (NARRATIVA DA DOCENTE ELIANA, 2023).



A partir da narrativa da docente, percebe-se que a linguagem musical é desenvolvida por meio de experiências musicais nas relações de cuidar e educar envolvendo os bebês, na qual, leva-se em consideração o desenvolvimento da capacidade de expressão musical, compartilhando de diversas sensações e emoções nessa busca pela descoberta do corpo, da comunicação e compreensão de mundo e de si por meio da apreciação e criação musical.

Brito (2003), destaca a importância das cantigas e do jogo musical na infância, pois, a criança é um ser “brincante” e brincando cria, imagina e faz música, interagindo com seu corpo, com outras pessoas, comunicando-se afetivamente ampliando seu repertório musical e comunicativo. Assim, Brito (2003) potencializa essa discussão ao pontuar a relevância das cantigas diversas para o desenvolvimento da comunicação, da afetividade e para criação de vínculos, a respeito desses aspectos a autora enfatiza que:

[.] as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvam um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonora musical favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO, 2003, p. 35).

Para Tunes; Pederiva (2013) as experiências musicais juntamente com instrumentos culturais e as brincadeiras, constituem-se papel crucial no desenvolvimento cognitivo, estabelecendo dimensões que estruturam a história do ser humano, uma vez que a música segundo Galvão (2006) é uma expressão fundamental da cultura humana, fazendo sentido aquilo que ouvimos ou experimentamos.

Tunes; Pederiva (2013) evidenciam que:

A reação humana ao discurso musical raramente é de indiferença. Isso traduz a experiência musical como uma experiência emocional socialmente compartilhada em festas, funerais, salas de concerto, cinemas, carros e em muitos momentos da vida cotidiana. (TUNES; PEDERIVA, 2013, p. 06).

Diante destas afirmações, a reação à música não é diferente para o bebê, uma vez que ele busca associar os sons do corpo materno experienciado na vida uterina com os sons do mundo social, em busca de sentidos e “[...] é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é pelo meu corpo que percebo coisas” (MERLEAU-PONTY 1999A, p. 253).

E ao enfatizar as possibilidades de desenvolvimento integral, de forma lúdica e musical por meio do corpo expressivo na educação infantil, sendo esta primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei n. 9.394/96).



Lei que em seu art. 29, trata da finalidade dessa educação, que é o desenvolvimento integral da criança. Etapa na qual os bebês estão inseridos especialmente em creches e pré-escolas.

Nesta primeira etapa da educação básica, a música faz-se presente em grande parte das brincadeiras e interações, eixos que norteiam as diversas situações de aprendizagens nestes espaços educativos. Vale ressaltar que, a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica foi estabelecida através da Lei 11. 769, em agosto de 2008. No entanto, na educação infantil a música não se apresenta como uma disciplina exclusiva, mas como uma linguagem praticada por meio de variadas experiências sonoro-musicais, integrando-se como uma linguagem artística que permeia a educação com e para os bebês.

Desse modo, em 2016, a música foi incluída no ensino das artes nos currículos dos diversos níveis da educação básica, a partir da Lei 13.278/2016 que incluiu as artes visuais (música, dança e o teatro) como linguagens artísticas que deverão estar presentes nos currículos escolares da Educação Básica. Já na BNCC (BRASIL, 2017) percebemos que esta também caminha no viés do ensino de Música integrada à área das linguagens, expressa nos campos de experiências, com orientações para experiências significativas por faixa etária específica, com intuito do desenvolvimento integral dos bebês.

Destarte, a música na educação infantil, ao ser trabalhada junto aos bebês, por meio do fazer musical de apreciação e criação a partir de diversas possibilidades humanas, que de acordo com Vale (2019):

Ao citar a música no segmento da Educação Infantil o objetivo é que os professores proporcionem experiências e vivências musicais, não a formação de instrumentistas, o que delimitaria as ações à iniciação teórica e instrumental. Trata-se, portanto, da audição, apreciação, livre criação das experimentações e do fazer musical, da contação de histórias acompanhadas de trilhas sonoras autônomas e originais, entre muitas outras possibilidades (VALE, 2019, p.27).

Partindo deste contexto, da música enquanto linguagem profícua para o desenvolvimento humano, é evidente olhar para relevância educacional que esta linguagem possui ao ser utilizada de forma intencional, com experiências languageiras e expressivas como cantar, dançar, vocalizar, dramatizar, balbuciar. Enfim, garantir e respeitar o tempo e o espaço particular de cada bebê, bem como tempo corporal e expressivo a partir do ritmo próprio vivido nos encontros lúdicos musicais, envolvendo ritmos, instrumentos musicais, objetos sonoros e o silêncio.

A respeito disto, Barbosa (2010), evidencia que o bebê possui um corpo, e que este corpo não está isolado e sim extremamente conectado e articulado, onde o afeto, o intelecto e a



motricidade se articulam de forma particular e individual que definem as singularidades presentes na educação com e para os bebês.

Neste sentido Barbosa (2010) ressalta que:

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Diante disto, fica evidente que nos berçários as singularidades se configuram por ritmos e formas únicas de comunicação, especialmente os bebês buscam por meio de seus corpos comunicar seus desejos e necessidades, velendo-se de diversos modos para relacionarem-se nos espaços educativos. Vale pontuar que, seus corpos ganham destaque nas interações e brincadeiras sonoras, como salienta Sousa; Lima (2022) “ao brincar com o corpo, movimentando seus membros como nas brincadeiras com as mãos, nos momentos em que fica observando os objetos e se movimenta para tocá-los e nas experimentações com sons produzidos pela voz” (SOUSA; LIMA, 2022, p.73).

Contudo, ao trazermos para discussão essa concepção de experiência como aprendizagem pautada nas singularidades e nas particularidades do berçário, abandona-se o experimento ou acúmulo de vivências estanques e pontuais ou ligadas essencialmente aos cuidados com o corpo. Ao tratarmos de experiências que promovam a abertura de ações ou interações transformativas nas vivências entre adultos e bebês, questiona-se a definição de “experiência musical” e a complexidade da essência musical na vida do ser humano para além da exploração de objetos musicais. Para Heller (2006):

Quando se fala em “objeto musical” parece haver algo como “o objeto” da música, objeto então relacionado à materialidade da música – aos sons? (curiosamente, a ninguém ocorreria responder que o objeto da Literatura consiste nas letras do alfabeto). Se a essência da música se limitasse ao som, nosso estudo se restringiria à acústica. Se a essência musical estivesse na ação do som sobre um sujeito, nosso estudo se restringiria à psicologia ou à psicoacústica. O fenômeno musical é, em seu todo, bem mais complexo [...] (HELLER, 2006, p. 17).

A partir das colocações de Heller (2006), é notável a complexidade do fenômeno musical, sendo que este não se limita a exploração do som ou de objetos sonoros, mas está para além da materialidade sonora pois, a música está relacionada a construção histórica do ser humano e sua relação com o mundo, que interferem nas emoções, comportamentos e consciência corporal.

Neste sentido, o fazer musical na vida do ser humano ganha sentidos diversos, sendo



esta uma ferramenta que potencializa o aprendizado, e na educação com bebês esta ganha intencionalidades que se efetivam como gesto poético de educação. Onde a expressividade, a imaginação e a afetividade se intensificam no brincar e explorar o corpo, testando seus ínfimos ou vultosos limites corporais e sonoros.

As participantes desta pesquisa produziram dados importantes, sobre a prática docente envolvendo a música em turmas de berçários, ao responderem as perguntas por meio da entrevista narrativa, estas permitiram a categorização, análise e reflexões de como a música enquanto linguagem vem sendo constituída na docência com e para bebês.

Como enfatizado a priori o grande destaque nas práticas docentes envolvendo a música na Escola Municipal de Educação Infantil- EMEI Pratinha da Rede Municipal de Educação de Belém, contribuiu para a escolha do lócus desta investigação, propiciando resultados que reafirmam a importância que a música ocupa no desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Desse modo, os resultados apontam que as práticas das docentes envolvendo a linguagem musical no berçário da EMEI Pratinha, partem do que os bebês apresentam como interesse musical, a partir de diálogos das docentes com as famílias, sobre quais vivências musicais os bebês apreciam no seio familiar ou no meio onde convivem. Assim, dar-se os critérios para a escolha dos repertórios e experiências musicais a serem propiciadas na turma, apresentando-os novos repertórios e vivências com intenções de propiciar novos conhecimentos. Desse modo, a linguagem musical no berçário está imbricada nas ricas interações entre docentes, bebês e suas famílias e bebês e seus pares.

Ao trazer a reflexão em torno da música no âmbito educacional na complexidade da educação com bebês, nos desafia a repensar a prática musical nos ambientes educativos envolvendo os bebês. Uma vez que, esta apresenta-se como uma experiência que vai do mais sensível gesto poético de ação de corpos em movimentos aos corpos que sentem, escutam, tocam, desejam, pensam, cheiram, que é “energia vital desprendida pelo vapor de um corpo vivo que é, que deseja, que intui, que sente, que recorda, que presente, que pensa, que quer, que sonha, que imagina, que pode, que faz” (DERDYK, 2001, p. 17).

Desse modo, a linguagem musical é uma ferramenta que contribui para a construção da sensibilidade, da oralidade e da socialização dos bebês, favorecendo o desenvolvimento do sujeito social e cultural. Sendo esta uma linguagem que desperta grande interesse dos bebês, pois apreciam a exploração dos variados sons. Neste sentido, os espaços educativos infantis são ambientes ricos em sonorização, legitimando essa linguagem como um dos eixos educativos a ser trabalhada na educação infantil.



4 ÚLTIMAS SINFONIAS

Este artigo evidenciou a visibilidade da ação do corpo do bebê nas interações com a música, partindo de uma relação harmoniosa com a prática docente, por meio da expressão, movimento e criação sonora na relação de cuidar e educar em berçários. Neste viés, podemos evidenciar o quanto os bebês são potentes e participam ativamente das vivências musicais, apreciando por meio do seu corpo as diversas possibilidades de sensações e expressões.

Estas ações foram pontuadas nas narrativas das docentes, as quais enriqueceram as reflexões aqui pautadas, sobre a música enquanto linguagem essencial a ser trabalhada nessa docência, enfatizando o grande interesse que os bebês têm pelos sons diversos e o quanto estes propiciam conhecimento.

A presença da música na vida do ser humano em vários aspectos e momentos, sendo que esta se apresenta no cotidiano dos espaços educativos, através de experiências diversas que desenvolvem o psicomotor e o cognitivo do bebê. Neste contexto, o corpo responde às experiências musicais desenvolvendo-se enquanto sujeito, especialmente quando essas experiências são intensificadas desde a mais tenra idade.

Assim, pensar em uma docência contemporânea, que considere estes fatores nas dimensões lúdicas do corpo que é linguagem e que transforma o mundo, contribui para uma educação repleta por sensibilidade e desafios docentes para enfrentar a complexibilidade do sentir e agir no berçário. Neste sentido, a linguagem musical apresenta-se com múltiplos significados, desenvolvendo um movimento formativo de potencial de respostas corporais, que se intensificam nas vivências e apreciações sonoras e musicais.

É comum observarmos nos momentos de vivências musicais com bebês e crianças a utilização do corpo, por meio dos gestos expressivos, pois o gesto corporal é uma forma de vivenciar a música, movimentando-se, dançando, cantando, balbuciando ou silenciando. A partir dessas questões, cabe-nos refletir a respeito das formas que essas interações acontecem nas relações que se estabelecem nos espaços, onde as manifestações espontâneas e relações na educação infantil, especialmente em berçários, ao serem valorizadas a partir das particularidades e singularidades, evidenciam a musicalidade própria de cada bebê.

Contudo, ainda precisa-se investir na formação continuada dos docentes, especialmente com relação ao uso da música no currículo do berçário, revisitando o compromisso social, além da compreensão da potência do corpo expressivo do bebê e a significação da linguagem



musical. Ao enfatizarmos a necessidade de formação continuada para os profissionais que se dedicam ao berçário, estamos pensando nas possibilidades de práticas consistentes, que efetivadas nas relações com os bebês, tendo a música como linguagem potencializadora de desenvolvimento integral, para que assim, a docência com bebês aconteça de forma responsiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação, Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr .2010. Disponível em: [file:///C:/Users/sandra/Downloads/1605-5618-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sandra/Downloads/1605-5618-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10/11/2022.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In.: CAIRUGA, Rosana R.; 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf acesso em: 05/11/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 06/11/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> acesso em: 15/10/2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf acesso em: 15/09/2022.

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades e inovações**. V4, n. 1. 2017.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas, v. 131).

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba:



Criar, 2001.

FERES – Josette S. M. **Bebê: música e movimento: Orientação para musicalização infantil.** São Paulo: Jundiá, 1998.

HELLER, Alberto Andrés. **Fenomenologia da expressão musical.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

_____. **Motricidade e expressão musical.** Ponto de vista, Florianópolis: UFSC, n. 9, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/20424/18658>. Acesso em: 03/07/2023.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. In: **Revista da ABEM.** Porto Alegre, v. 7, p. 83-90, 2002.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM,** Porto Alegre: ABEM, n. 24, set. 2010. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista24/revista24_artigo9.pdf. Acesso em: 09/06/2023.

MALHEIROS, Estéferson Cardoso; SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento. A ludicidade como fator contributivo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de acolhimento: um olhar acadêmico. In **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP/UFMS/CPAQ.** v. 1 n. 10 (2022). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/17512> Acesso em 10/07/2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível.** São Paulo: Perspectiva, 1999b.
MIÃO, Cícero Rodarte. **De “lá dó” interior: o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 2 anos em aulas de música em escolas públicas / Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes- São Paulo, 2022.**

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação,** v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>, acessado em: 28/10/2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Injuí: Ed. Unijuí, 2007. 2. Ed. 2016.

RICHTER, Sandra R. S. **Artesanato das linguagens na infância.** In: HILLESHEIM, B.; GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F. (Orgs.). Pesquisa, políticas e formação de professores: distintos olhares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SOUSA, Celita Maria Paes de. LIMA, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de. **O brincar de corpo inteiro: o bebê e a sutileza das interações.** In: Infância(s) e suas brincadeiras. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.68. Prof. Dr. José Carlos de Melo (UFMA) Profª. Drª. Mônica



Appezatto Pinazza (USP) (Orgs.). Palmas, 2022.

TUNES, Elizabeth e PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**/ 1ª edição, Curitiba: Prismas, 2013.

VALE, Sara Paraguassú Santos do. **A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UNB**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação
Interdisciplinar de Professores

**ALFABETIZAR LETRANDO: AÇÕES
EXTENSIONISTAS COM CRIANÇAS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE AQUIDAUANA/MS**

**LITERACY LITERACY: EXTENSIONIST ACTIONS
WITH CHILDREN FROM
MUNICIPAL SCHOOLS OF AQUIDAUANA/MS**

Janaína Nogueira Maia CARVALHO ¹

Camila Ferreira da SILVA²

Magda Barbosa da SILVA ³

RESUMO

O Presente texto emerge de um recorte do Projeto de Extensão: Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e as suas linguagens da UFMS/CPAQ que, ilustra a importância da alfabetização e letramento para o domínio da leitura e da escrita. Registra também que, alfabetizar por meio do letramento é, fundamental para a participação do indivíduo na sociedade, pois, suscitando que, o ser humano se comunica, tem acesso a informação e produz os seus conhecimentos. Dessa forma, pensar em gerir um Projeto de Extensão com a possibilidade de proporcionar saberes às crianças, é, acima de tudo lançar habilidades e competências aos acadêmicos/as de Pedagogia nesse processo. A saber, a alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a habilidade de ler e escrever. É uma habilidade de uso individual, possibilitando codificar e decodificar a escrita e os números. Já o letramento, é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Portanto, com o Projeto, foi possível afirmar que, as crianças sujeitos sociais das ações extensionistas, ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, acima de tudo interagem, com significação, oportunizando espaço para expressarem os seus conhecimentos e ampliando os seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens, bem como, o cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

Palavras-chave: Criança, Alfabetização, Letramento, Protagonismo.

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal Mato Grosso do Sul/CPAQ, janaina.maia@ufms.br.

² Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal Mato Grosso do Sul/CPAQ, camila_f@ufms.br

³ Graduada em Pedagogia, Universidade Federal Mato Grosso do Sul/CPAQ, mariaaranda@ufgd.edu.br.



ABSTRACT

This text emerges from an excerpt from the Extension Project: Alfabetizar Letrand: discovering and recognizing writing and its languages at UFMS/CPAQ, which illustrates the importance of literacy and literacy for mastering reading and writing. It also registers that literacy through literacy is fundamental for the individual's participation in society, as it implies that human beings communicate, have access to information and produce their knowledge. In this way, thinking about managing an Extension Project with the possibility of providing knowledge to children is, above all, introducing skills and competences to Pedagogy students in this process. Namely, literacy is the learning process in which the ability to read and write is developed. It is a skill of individual use, making it possible to encode and decode writing and numbers. Literacy is a process that involves the competent use of reading and writing in social practices. Therefore, with the Project, it was possible to affirm that the children, social subjects of the extensionist actions, when faced with the presented scenario, are protagonists, investigate, create and, above all, interact, with meaning, providing space to express their knowledge. and broadening their views to different learning contexts, as well as the cognitive, social and emotional, in addition to encouraging exploration, discoveries and experimentation.

Keywords: Child. Literacy, Literacy, Protagonism.

1. INTRODUÇÃO

Este texto, visa apresentar um Projeto de Extensão que, atendeu Professores (três) e crianças (aproximadamente 75 crianças) do Ensino Fundamental I (1º ao 3º), em saberes da alfabetização e letramento, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera das crianças para o desenvolvimento da leitura e escrita. Foi uma proposta orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

As ações aconteceram no Espaço de uma Escola Municipal em Aquidauana/MS e, utilizou-se salas de aula; laboratório de informática; quadra de esporte e, salas disponibilizadas pela instituição atendida. Dessa forma, o Projeto intitulado: Alfabetizar Letrando: descobrindo e reconhecendo a escrita e as suas linguagens, problematiza e reflete sobre as deficiências encontradas nas crianças do Ensino Fundamental I, na forma de interpretar a leitura e a escrita. Por isso, o desenvolvimento proposto foi primeiramente, identificar os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento entre as crianças e suas professoras.

Assim, os estudantes de Pedagogia da UFMS/CPAQ, participantes das ações, se empenharam na, possibilidade de sanarem as dificuldades encontradas e, planejaram



alternativas por meio de atividades de alfabetização e letramento proporcionadas às crianças. Ilustra-se aqui, que, foi feito a priori um levantamento de quantas crianças precisavam deste atendimento e, depois elaboraram oficinas pertinentes à alfabetização/letramento e, os dados da pesquisa nortearam as dificuldades e as causas da defasagem, entre outros fatores pela falta de atenção em sala de aula causando assim, insucesso escolar.

Um ponto marcante do Projeto, foram as, metodologias pensadas e elaboradas pelos estudantes de Pedagogia, para os/as professores/as da referida escola e, junto a eles, proporcionaram saberes referentes à alfabetização e letramento às crianças. Portanto, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade, pois, é por meio dela que o ser humano se comunica e, tem acesso a informação e a produzir os seus conhecimentos. O ser humano vive em busca de conhecimentos, em razão das necessidades sociais e políticas. Muitos são os problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem das escolas brasileiras, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Alguns desses problemas estão ligados às dificuldades de leitura e escrita.

Questiona-se então, por onde iniciar esse processo de busca para o desenvolvimento da alfabetização? Para Freire (2006, p. 39) “a criança no processo de ler e escrever chega a escola levando uma cultura que não é melhor ou pior do que a do professor, em sala de aula elas aprendem juntos”. Ou seja, as crianças chegam à escola com uma leitura de mundo, e não totalmente vazio. Cabe ao professor/a buscar esses conhecimentos e, por meio deles fazer aplicações cabíveis, aproveitando-o para uma melhor explicação, contextualizando dentro da realidade das crianças pertencentes a um contexto cultural, social e econômico.

Assim, os acadêmicos/as de Pedagogia da Universidade Federal de MS, Campus de Aquidauana, buscaram esses conhecimentos e, por meio deles aplicaram atividades significativas, contextualizando dentro da realidade do contexto escolar e, dessa forma, terá em sua formação, além da curricularização, experiência no campo escolar, bem como no planejamento e conhecimento específico da alfabetização e letramento.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA: implicações no processo de alfabetizar/letrando

O Projeto, primeiramente, fez um estudo para aos acadêmico/as de Pedagogia, para então pensar a prática pedagógica e, assim, pode-se afirmar, da possibilidade de se articular a teoria/prática, que, para Soares (2009) a contextualização em possibilitar a junção de alfabetização e letramento, está presente no cenário alfabetizador com a mediação docente, em



relação ao ensino do código de escrita alfabética e no desenvolvimento das mais diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, que, a sistematização, das ações destaca-se na pesquisa teórica, pensados na criança do século XXI, considerando a velocidade de informações que elas têm no contexto de inserção, como consequência a flexibilidade docente durante a preparação do estudo. Destaca-se, este caso, o currículo da atualidade que, abrange a normatização a regra, documento físico indicadores de práticas, bem como a articulação e implicações dos aspectos linguísticos da alfabetização que, funcionam no aprimoramento das habilidades desenvolvidas pela “consciência fonológica, semântica, sintática, pragmática”, atribuindo sentido da escrita a leitura, entrelaçando múltiplas formas de intervenções didáticas (Piccoli, Camini, 2012).

A saber, as formações desses aspectos compreendem ao raciocínio, o uso da língua, a funcionalidade da escrita, a partir de gêneros textuais, bem como, condiz na estruturação de projetos que contemplem as diversidades culturais, cada indivíduo advém de um lugar e, assim, as práticas pedagógicas decorrem em apresentar tal contexto em que as crianças estão inseridas e, assim, trazer o protagonismo de forma, ampla e diversificada, elencando jogos e saberes lúdicos no decorrer da aprendizagem.

As autoras Piccoli, e Camini (2012), apontam que, para um planejamento coerente, em relação à alfabetização e letramento, está, em conhecer o ambiente escolar, dialogar com as crianças de forma a trazer suas experiências, procurar conhecer as formas possíveis de aprendizagem, estipular o tempo de uma atividade, para a execução de afazeres que auxiliem na aprendizagem e, quando surgir imprevistos, as possibilidades de repertório, auxiliam nos desenvolvimentos das ações, pois se o planejamento não apresentar lacunas, há a realização das linguagens decorrentes do processo alfabetização e letramento.

Em relação às abordagens explanadas sobre a alfabetização e letramento, as práticas pedagógicas consistem em alinhar, o estudo teórico, atribuindo à significação do que aprender e para que aprender, ilustrando alguns níveis de aprendizagens, assim como a leitura de livros infantis, literários, contação de história, músicas, jogos digitais, promovem a cultura escrita, visual e auditiva, da criança, que, desta forma a aprendizagem das crianças no início da escrita, pressupõe, na elaboração de ferramentas de diferenciação dentro da sua realidade social. Os objetivos empregam na aquisição dos papéis desempenhados na sociedade, cumprimento de regras e valores construtivos.

Para as autoras Piccoli e Camini (2012), o planejamento direcionado em atividades de leitura, é produtivo quando trabalhadas no contexto individual, coletivo, juntos aos gêneros textuais escritos e orais, as narrativas produzidas pelas crianças, assimilação ao compor sua



própria história podendo usar recursos por produção de cartas, desenharem a casa, os objetos da sua residência, são propostas de contação e descrição de fatos. A prática pedagógica docente se apresenta de extrema importância, para melhor desempenho das crianças, na primeira fase do contato direto com a escrita, na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino fundamental.

Neste momento, é importante pensar na construção da linguagem oral e escrita ligada diretamente ao contato do indivíduo com o mundo, com o outro sujeito, por meio das vivências, no ambiente familiar, na escola, diferentes lugares, incluindo as diversidades culturais existentes e, a mediação docente que atua junto à criança, faz com que o campo de visão se estenda nesse contexto. (Ferreiro, 2011).

Nesse viés, a estrutura que compõe o processo da escrita, leitura, no ambiente escolar atualmente está alinhada à Base Nacional Comum Curricular, como adquirir habilidades e competências necessárias para a integração do desenvolvimento social do sujeito, na sua inserção como cidadão em ser protagonista da construção do seu conhecimento e, “pensar a linguagem como meio de construção de conhecimentos em sala de aula implica atribuir, a ela status de instrumento, que viabiliza a interação e, posteriormente, a aprendizagem” (Vasconcelos, 2005, p.23).

Já Franchi (2012) afirma que, para o processo de “alfabetizar/letrando”, a composição de criar significados da leitura e escrita, das práticas com diálogos, está em “imersão nas primeiras escrituras, limitadas por razões técnicas, em um ambiente de rica oralidade, onde esses fragmentos de escrita se contextualizem” (Franchi, 2012, p.15).

Trazendo para o diálogo as análises de Ferreiro (2011) e Franchi (2012), pode-se dizer que as atividades elaboradas com as crianças nos anos iniciais, evidenciam a percepção que elas possuem em relação às coisas à sua volta, na representação das grafias com rabiscos e oral, diante das imagens figurativas, que produzem sentidos. Assim, esse diagnóstico, para os primeiros anos do Ensino Fundamental entrelaça saberes construídos, em que compreendem mais rapidamente a resposta ao estímulo da linguagem oral e escrita, assim, produzem sentidos com a ação educativa.

O conhecimento está associado à forma da condução do processo de ensino da docência e, a linguagem oral é um aspecto que fundamenta os outros sentidos, e, esta associação ao processo de aprender, está articulada à prática docente (Vasconcelos, 2005) e, [...] é no âmbito da oralidade que “os escritos das crianças, quer enquanto representação de pedaços da sua fala, quer como contexto de vida para a interpretação, ganham significação, por menores e mais fragmentários que sejam” (Franchi, 2012, p.107).



O processo de escrita está relacionado à leitura, no entanto a interpretação da criança ao descrever, e também ao falar, ganha contornos diferentes, sentidos e percebidos de outra maneira. A intervenção do docente é importante para fazer-se entender a estrutura da escrita, distinguindo a fala da escrita e, internalizar escritos construídos por símbolos.

A criança, ao aprender o código da escrita alfabética, atribui propriedade do que aprendeu. Em seu cotidiano, a criança em processo de leitura, identifica, ou seja, lê os códigos escritos em diferentes espaços e objetos, como: rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros entre outros, o que faz com que, ela conheça o texto escrito e estabeleça relações, levantando hipóteses e compreenda seu significado. Tem-se aqui, a importância do letramento nesse processo.

Alfabetizar/letrar, tem na pessoa do docente, um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas tem a possibilidade de constituir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, quanto do meio de comunicação, enquanto objeto de análise e, a saber, o domínio da leitura e da escrita é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade e, por meio dela o ser humano se comunica, tem acesso à informação e produz seus conhecimentos.

Pensando nisso, marcamos que, o processo tem início com as crianças e, este projeto, busca amenizar a defasagem, as dificuldades e, assume possibilidades de saberes em relação a leitura e escrita de forma mais ampla. Assim, justifica-se diante da Escola Municipal atendida, a parceria entre a UFMS e a comunidade local para que juntos, proporcionem o processo: alfabetização e letramento de forma mais prazerosa.

3. AÇÕES E PROTAGONISMO DA CRIANÇA: o projeto, seus objetivos e metodologia

O Projeto tem como objetivo, promover o domínio da leitura e da escrita, por meio da alfabetização e letramento as crianças e seus/suas professoras do Ensino Fundamental I, por meio da teoria/prática oferecida pelos acadêmicos/as de Pedagogia da UFMS/CPAQ à uma Escola Municipal de Aquidauana/MS.

Traz para seus atravessamentos de ações: 1) Realizar um estudo em relação aos problemas cognitivos que podem identificar no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e escrita; 2) Enfatizar a importância da teoria para entendimento da descrição de níveis de conhecimento abordando o método da alfabetização a partir da psicogênese de linguagem oral e escrita; 3) Apresentar planejamentos e atividades com metodologias ativas, elementos e



estratégias que possibilitem os saberes às crianças e professore/as sobre a alfabetização e letramento; 4) Possibilitar e ampliar a relação do conhecimento das hipóteses sobre o funcionamento da escrita, para auxiliar na compreensão de que, o saber escrever, vai além da aquisição da ortografia correta.

Em termos pedagógicos, a inovação de saberes/fazer busca auxiliar às crianças, a construir sua aprendizagem, adaptando a prática metodológica, criando situações que possibilitem questionar suas hipóteses e progredir na escrita. Têm-se ainda, nessa relação, a criança que, busca a aprendizagem na medida em que constrói o raciocínio lógico, pois o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança.

Em relação à Metodologia do Projeto, primeiramente, foi escolher a Escola, onde se realizou observações nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, além da aplicação de questionários para as professoras e, para a análise dos dados preferiu-se a abordagem quantitativa-qualitativa. Dessa forma, após detectar as dificuldades, desenvolveu-se os planejamentos e a elaboração de atividades para a aplicação de constantes afazeres para sanar os problemas da alfabetização e letramento.

Após, as ações, aconteceram na Escola no período matutino, ou seja, no contra turno das aulas, 4 dias por semana, auxiliando, gerindo, criando e produzindo planejamentos, atividades, estratégias, ferramentas para que o 'saber', fosse alcançado de forma prazerosa e, assim, compreender como a criança assimila o aprendizado da leitura e da escrita e, quais seus limites e suas possibilidades. Esta é preocupação constante que nos últimos anos comprovaram que aprender não é apenas adquirir hábitos, mas sobretudo, refletir sobre este conhecimento.

A justificativa de atuação do Plano de Trabalho, sublinha a priori a importância da alfabetização e letramento para o domínio da leitura e da escrita, pois é fundamental para a participação do indivíduo na sociedade e, por meio dela o ser humano se comunica, tem acesso a informação e produz os seus conhecimentos. O ser humano vive em busca de conhecimentos, em razão das necessidades sociais e políticas.

Assim, pensar em gerir um Projeto de Extensão com a possibilidade de proporcionar saberes às crianças, é, acima de tudo lançar habilidades e competências aos acadêmicos/as de Pedagogia nesse processo. Nesta constante, alfabetização é uma habilidade de uso individual, possibilitando codificar e decodificar a escrita e os números. Já o letramento, é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, criar redes de saberes para suprir as dificuldades é um importante instrumento metodológico que a Curricularização da extensão pretende. Para melhor organização, o Projeto se organizou da



seguinte forma:

Quadro 1: Organização do Projeto

Atividades/Ações	Mês
Mês em que o Projeto receberá acadêmicos/as para a Curricularização das ações extensionistas	Maió/2022
Desenvolver cronograma para as observações nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para a sondagem dos saberes das crianças e, questionários para as professoras das turmas atendidas e, análise dos dados em abordagem quantitativa-qualitativa	Junho/2022
Elaboração de Planejamento e das atividades decorrentes da alfabetização e letramento e a elaboração de atividades para a aplicação de constantes afazeres	Julho/2022
Oficina de alfabetização e letramento com planejamento e atividades práticas com as crianças	Agosto a novembro/2022
Relatório para a Escola averiguar o rendimento de leitura e escrita; Elaboração de artigo para evento/congresso/revista dos dados e análises de estudos dirigidos; *Relatório Final - UFMS/CPAQ	Dezembro/2022

Fonte: elaboração dos autores

O projeto Alfabetizar letrando: ações extensionistas em uma Escola Municipal de Aquidauana/MS possibilitou assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, bem como, promover o reconhecimento da escrita e as suas linguagens. Segundo Cagliari (1989), a criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e, dessa forma, problematizar e refletir sobre as dificuldades das crianças do Ensino Fundamental I, na forma de interpretar a leitura e a escrita, é imprecidível.

Ferreiro e Teberosk (2011), pontuam o papel importante que a criança tem em ser protagonista do processo de aprendizado. Por isso, o desenvolvimento proposto foi primeiramente, identificar os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento entre as crianças do 1º ao 3º ano, utilizando a psicogênese da língua escrita, com as hipóteses de escrita que a criança traz, pois.

[...] a Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético. (Ferreiro e Teberosk, 2011, p. 3)

Letramento é um termo recente, todavia tem ganhado cada vez mais força no cenário da educação, visto que vários autores como Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman e

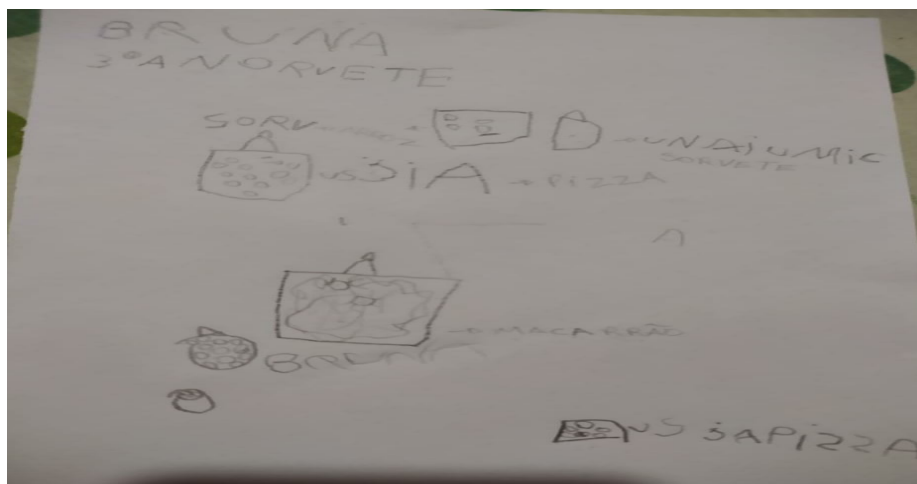


a mais conhecida no Brasil Magda Soares tem-se posicionados, sobre esse tema, dado a sua relevância na educação. Pois o letramento em sua essência traz o aspecto de ler e escrever, mas também na interação social, cultural e econômico, já a alfabetização consiste em codificar e decodificar códigos.

A alfabetização e letramento são termos diferentes, mas indissociáveis visto que um necessita do outro para se ter uma aprendizagem mais ampla e diversificada, tanto para o individuo inserido da sociedade letrada, quanto para a sua compreensão de mundo com seus aspectos sociais. Portanto, a possibilidade que, o individuo alfabetizado terá, será uma consciência alfabética que pode ser até em vários níveis desse conhecimento, tendo como princípio memorização, sons, treinos, grafemas e fonemas. Já o sujeito letrado deleita-se em diversos tipos de leitura e escrita que está presente em seu cotidiano e em todos os lugares, e a interação do ser com um universo letrado e diversificado com inúmeras possibilidades de gêneros textuais e a compreensão do mundo da oralidade e escrita.

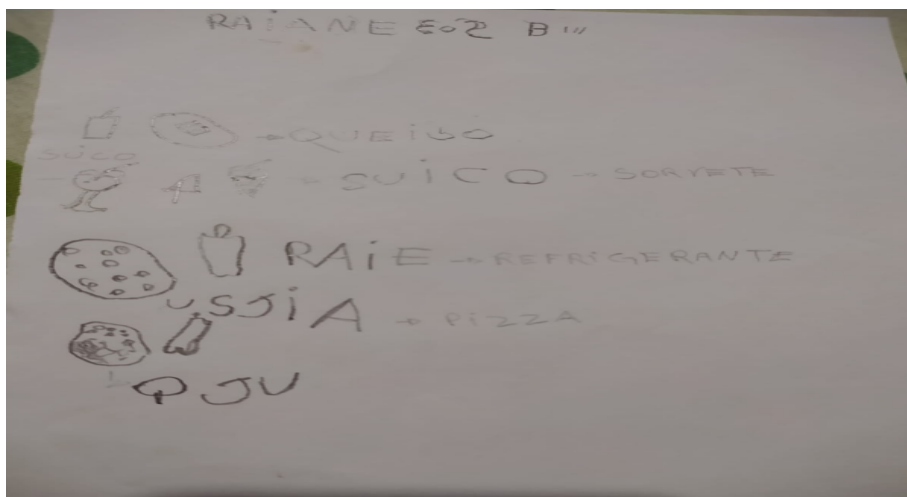
Dessa forma, a UFMS/CPAQ, juntamente com a SEMED de Aquidauana se uniu em parceria que, possibilitou aos acadêmicos/as inúmeras experiências para aplicar a teoria em prática. Visto que, as primeiras ações se realizaram por meio de uma avaliação diagnóstica para saber o nível da psicogênese da língua escrita em que as crianças estavam através de listas, como comidas preferidas no exemplo das imagens abaixo:

Figura 1



Fonte:Arquivo Pessoal.

Figura 2



Fonte: Arquivo Pessoal.

Nas imagens encontra-se a realização da ficha diagnóstica das crianças, Bruna terceiro ano e Raiane do segundo ano, ambas, encontram-se na fase pré-silábica, pois ainda se expressam por meio de desenhos e algumas letras do alfabeto, geralmente as letras que mais são conhecidas para elas como as letras do próprio nome. Após o diagnóstico realizado, os/as acadêmicos/as do projeto se dividiram em dois grupos, um para elaboração do material concreto/lúdico e outro grupo para execução das atividades e planejamento das aulas.

Um das atividades mais realizadas durante o projeto foi a contação de histórias em roda, pois possibilita a ampliação representativa das crianças com o mundo dos livros, dos espaços, tempo, conhecer, dialogar em grupo, promovendo a interação, a expressão, entre as crianças e o professor, além de promover a imaginação, portanto, tem relevância para a significação da proposta da aprendizagem.

Figura 3



Fonte: Arquivo Pessoal.



A roda de histórias é uma ferramenta, para uma prática construtiva no processo de aquisição da linguagem oral e escrita. Para as autoras, Brandão e Perrusi (2012) a participação das crianças na construção da atividade que será desenvolvida, cria sentidos, são compartilhamentos de experiências, formando leitores, mas também criadores de narrativas de histórias que podem ser contadas por eles, a alfabetização e o letramento se fazem presente em todos esses momentos.

Figura 4



Fonte: Arquivo Pessoal.

O projeto também fez questão de promover a interação entre as crianças, visto que, a interação entre os pares promove liberdade às crianças e, o protagonismo de cada uma delas.

Figura 5





mesmos acontece o aprender juntos.

Figura 8



Fonte: Arquivo Pessoal.

E a mediação docente, com suas inferências nesse processo de alfabetizar letrando fazem muita diferença para a criança inserida no mundo letrado.

Figura 9



Fonte: Arquivo Pessoal.

Diante desse trabalho, a/o pedagogo/a conheceu e aplicou métodos de alfabetização e letramento que são adequados ao ensino, bem como, analisar a melhor forma de estar mediando as crianças para uma aprendizagem que as leve a um nível de entendimento satisfatório e, que possam além de saber ler e escrever, saber pôr em prática.

Pensa-se também, em relação ao docente que, este possa, alfabetizar a criança dentro de um contexto, por meio de práticas de letramento e, que, durante este processo, desperte nas crianças o gosto pela leitura e, ainda seja, um profissional especialista em educação, que atue dentro da escola nos processos ligados ao ensino e aprendizagem e, que seja também um apoio



educacional que, fortalece a construção do conhecimento e está relacionado diretamente às inovações do mundo contemporâneo, bem como a alcançar competências/habilidades para esse exercício professoral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: uma compreensão para se ampliar o conhecimento em alfabetizar/letrar

Neste projeto ficou claro como se dá o processo de alfabetização e letramento, que ambos necessitam caminhar juntos, pois é importante para a criança ter uma aprendizagem de qualidade. Na alfabetização e letramento é fundamental que as crianças produzam trabalhos espontâneos, façam atividades a partir de sua iniciativa e, o docente, passa a ser, um mediador entre o saber e a experiência, para assim, construir seu conhecimento possibilitando informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado.

No entanto, a instituição escolar tem fundamental participação em propor a equidade da aprendizagem, pontuando como o papel docente é importante nesse processo, refletindo sobre a prática, oportunizando espaço de vivência interativa com experiências compartilhadas em que o caminho é o progresso da alfabetização e do letramento. Toda a proposta didática apresentada por meio desse projeto, envolveu em todos os momentos a prática de letramento com significação, oportunizando as crianças espaço para expressar os seus conhecimentos e ampliando os seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens.

Portanto, com o Projeto, foi possível afirmar que, as crianças sujeitos sociais das ações extensionistas, ao se depararem com o cenário apresentado, são protagonistas, investigam, criam e, acima de tudo interagem, com significação, oportunizando espaço para expressarem os seus conhecimentos e ampliando os seus olhares para contextos diferentes de aprendizagens, bem como, o cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: _____. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012. p. 33-51

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Algumas Questões de Linguística na Alfabetização**. Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara Unicamp/



Campinas.1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo. Ed. Cortez, 2007.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

MENDONÇA, O. S. C. ; MENDONÇA, O. C. . Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Sônia Maria Coelho. (Org.). **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. 2ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PICCOLI, Luciana. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**/ Luciana Piccoli e Patrícia Camini; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Eldebra, 2012.

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Contexto 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo horizonte, Autêntica 2005.

VASCONCELOS, Gláucia Lima. **Práticas de leitura na sala de aula**. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.5).



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO FÍLMICO EM SALA DE AULA

INTERDISCIPLINARITY AND SOCIAL PRACTICES: FOR AN ANALYSIS OF FILM DISCOURSE IN THE CLASSROOM

Fernanda Fernandes Pimentade Almeida LIMA¹

Karem Vieira MANSO²

RESUMO

O artigo que ora apresentamos propõe uma pesquisa-ação que viabilize a interdisciplinaridade na aula de Língua Portuguesa, a partir da exibição e análise do filme *As Sufragistas*. Observamos como este gênero possibilita diferentes leituras sobre a produção de sentidos no cinema que inventaria o comportamento social e político de mulheres britânicas na luta pelo direito ao voto. Assim, pautamo-nos teoricamente em alguns conceitos do postulado da Análise do Discurso francesa, bem como na concepção de gênero discursivo de Bakhtin (2003), entre outros autores, e nas contribuições de Fazenda (2015) sobre o tema da interdisciplinaridade, considerando relevante discutir o filme supracitado na medida em que este possa instaurar um diálogo interdisciplinar na escola. Neste sentido, o discurso fílmico, sob a égide de uma atividade interdisciplinar em sala de aula, pode contribuir para a construção do senso crítico por parte de seus espectadores, alunos e professores, enquanto recurso multissemiótico de leitura no ensino fundamental e médio. Metodologicamente, pautamo-nos em uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo e documental, e propomos uma análise do discurso fílmico enquanto objeto polifônico de problematização, resultante do entrelaçamento das diferentes vozes que o embasam em diálogo com os diversos campos disciplinares.

Palavras-Chave: Gênero Discursivo. Sufrágio Feminino. Interdisciplinaridade. Ensino.

ABSTRACT

The article that we present here proposes an action research that makes interdisciplinarity possible in the Portuguese language class, based on the exhibition and analysis of the film *As*

¹ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Professora Titular da Universidade Estadual de Goiás. E-Mail ffpalima@uol.com.br

² Graduação em Letras Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás Campus Inhumas. E-mail karemmvmm2@gmail.com



Sufragistas. We observe how this genre allows different readings on the production of meanings in the cinema that would invent the social and political behavior of British women in the struggle for the right to vote. Thus, we are theoretically based on some concepts of the French Discourse Analysis postulate, as well as on the conception of discursive genre by Mikhail Bakhtin (2003), among other authors, and on the contributions of Ivani Fazenda (2015) on the theme of interdisciplinarity, considering relevant to discuss the aforementioned film insofar as it can establish an interdisciplinary dialogue at school. In this sense, the filmic discourse, under the aegis of an interdisciplinary activity in the classroom, can contribute to the construction of a critical sense on the part of its spectators, students and teachers, as a multisemiotic reading resource in elementary and high school. Methodologically, we are guided by a qualitative perspective of an interpretative and documentary nature, and we propose an analysis of the filmic discourse as a polyphonic object of problematization, resulting from the interweaving of the different voices that support it in dialogue with the different disciplinary fields.

Keywords: Discursive Genre. Women's Suffrage. Interdisciplinarity. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, propomos uma pesquisa-ação com o cinema para a aula de Língua Portuguesa, com uma análise do filme *As Sufragistas* como um gênero potencialmente produtivo para a efetuação de atividades interdisciplinares. Com isso, percebemos como a narrativa se constrói, em recursos linguísticos e multissemióticos, e produz efeitos de sentidos sobre a histórica luta pelo sufrágio feminino no início do século XX.

Os filmes longas-metragens, por serem um recurso de entretenimento, de linguagem lúdica e crítica para alunos e professores, constituem uma estrutura composicional proficuamente dialógica. Nesta perspectiva, realizamos um estudo sobre a utilização do gênero filme em sala de aula, problematizando-o de modo interdisciplinar em sua finalidade educativa. Tentamos, com isso, observar, especificamente, como este gênero possibilita diferentes leituras sobre a produção de sentidos que inventariam ideias de comportamento social e político no cinema. Afora, discutimos como o conteúdo temático veiculado em determinados filmes pode promover interpretações que mobilizam significações sobre a identidade dos sujeitos, sua realidade e sua história.

Ao se estudar esse gênero em sala de aula, podemos observar também como este pode ser trabalhado sob três ângulos que justificam a existência de todo e qualquer gênero discursivo, como o seu conteúdo temático, o seu estilo e a sua construção composicional. Preconizamos que se analise o discurso fílmico como uma significativa forma de produção de sentidos que pode favorecer estudos integrados e interdisciplinares em sala de aula.

Segundo Ivani Fazenda (2015, p. 9), podemos entender a interdisciplinaridade como uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, considerando nos aspectos que envolvem a



cultura do lugar onde se formam professores seu aspecto humano. Assistir a um filme em sala de aula é mais do que decodificar a dinâmica de suas imagens, de seu conteúdo, de suas falas, choros e risos, é fazer uma leitura de mundo, não apenas da “palavramundo”, como assegura Paulo Freire (2001), mas do comportamento-mundo, do movimento-mundo, da imagem-mundo, dos sentidos-mundo que, inevitavelmente, convocam um diálogo entre os diversos campos do conhecimento.

Assim, optamos por analisar nesta proposta o filme *As Sufragistas*, lançado em 2015, que retrata a luta das mulheres no Reino Unido pelo direito ao voto. A partir dessa análise, tentamos problematizar algumas passagens, observando que atividades interpretativas podem ser realizadas em diferentes campos, a fim de que se promova uma relação interdisciplinar entre estes. Para esse estudo, pautamo-nos no postulado teórico da Análise do Discurso francesa e de Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos. Consideramos relevante discutir o filme supracitado que apresenta em sua narrativa o comportamento politizado de um determinado grupo de mulheres motivadas por uma luta histórica pelo direito ao voto.

Ao estudarmos os gêneros discursivos, tentamos entender como eles constituem um campo de questões abertas a diferentes disciplinas ou um campo de saberes que podem dialogar entre si. Esse é o liame elementar que se institui entre gêneros discursivos e interdisciplinaridade. Assim, objetivamos produzir um estudo sobre o gênero filme longa-metragem em sua relação com a sala de aula e propor uma atividade prática e interdisciplinar para o ensino fundamental e médio. Como objetivos mais específicos, buscamos analisar como o discurso fílmico pode promover uma reflexão sobre práticas sociais em sala de aula, especialmente, ao mobilizar em suas narrativas determinados temas que situam certas vulnerabilidades na sociedade.

Destarte, a pergunta que norteia o presente estudo questiona se o discurso fílmico, sob a égide de uma atividade interdisciplinar em sala de aula, contribui para a construção do senso crítico por parte de seus espectadores, alunos e professores, enquanto recurso multissemiótico de leitura no ensino fundamental e médio. Essa investigação pauta-se em uma perspectiva qualitativa de cunho interpretativo e documental, e busca propor um estudo do texto fílmico para a sala de aula de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, como objeto polifônico de problematização resultante do entrelaçamento das diferentes vozes que o embasam nos diversos campos disciplinares. Com isso, damos margem à possibilidade de, a partir de seus resultados, termos um material que viabilize uma proposta didática para a sala de aula dos ensinos fundamental e médio.

Para atender ao que propomos realizar, dividimos o presente texto em duas partes que discutem, respectivamente, a teoria dos gêneros do discurso de base bakhtiniana e sua relação com as propostas constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e as relações que se



estabelecem entre o gênero filme longa-metragem com as práticas sociais e a sala de aula, em que propomos uma atividade prática para as aulas de 9º ano do ensino fundamental e para as três séries do ensino médio, com uma análise do filme *As Sufragistas*. A partir desse filme, fazemos algumas ponderações passíveis de serem desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar, na tentativa de possibilitar a professores e alunos um olhar questionador sobre o discurso fílmico e o seu estudo em sala de aula.

2 ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS: A MATERIALIDADE DISCURSIVA DO GÊNERO FILME

Sabe-se que a linguagem é mobilizada a todo o momento por seus falantes nas variadas formas de interações com o mundo. Isso significa dizer que os textos – sejam eles escritos, orais, gestuais, visuais, multimodais ou multissemióticos – situam-se ou circulam diretamente em diferentes campos/esferas (ou somente campo, terminologia adotada por alguns tradutores de Bakhtin) da atividade humana. A atividade humana é o que há de mais plural no cotidiano das pessoas, pois realiza-se em diferentes práticas, como: na vida cotidiana, na arte, nos estudos e pesquisas, na vida pública, na mídia etc. Ou seja, infinitas e corriqueiras são as possibilidades da interação que a vida proporciona. Sobre essa alteridade que possibilita o diálogo social entre os sujeitos, Bakhtin (2003, p. 261) observa que:

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidas pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

A linguagem serve a propósitos e finalidades objetivadas por seu enunciador e pelas situações que permitem sua produção. As construções composicionais, o estilo e o tema de um enunciado vão ser mobilizadas de acordo com seu contexto de produção, todos relacionados e conduzidos pela coerência dialogal da comunicação humana. Para Bakhtin (2003, p. 262), esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Por assim dizer, os fenômenos enunciativos e discursivos fundamentalmente se manifestam nas diversas modalidades do cotidiano. A mobilização dos tipos de enunciados vai depender justamente dessa relação indissolúvel.



Percebe-se uma coexistência entre língua e vida que conduz o olhar bakhtiniano sobre a linguagem. Bakhtin explica que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Em outras palavras, a língua se realiza na vida, e a vida se realiza por meio da língua. Tal percepção é elementar à definição de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2003, p. 262-263) quando atesta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. As possibilidades dos gêneros do discurso são numerosas e expansivas, pois a socialização com o mundo (as atividades humanas) é igualmente profusa.

Bakhtin (2003) não se ocupa com as propriedades estruturais formais dos gêneros discursivos, mas com a dinamicidade da língua para explicar a construção enunciativa, e não entende o gênero como um produto estático, uma forma que se produz. Definitivamente, nesta perspectiva, gênero não é forma. É por esse viés que se reafirma a justa relação gênero/atividade humana e se revalida a conexão entre enunciados e interação social. Salientamos que, enquanto discutimos a teoria proposta por Bakhtin (2003), estamos pensando na prática da sala de aula e, por extensão, considerando a relação entre arte cinematográfica, linguagem e história em sala de aula.

Em nossa proposta não há sobreposição da linguagem sobre a arte cinematográfica e nem sobre a história, há sim um diálogo entre esses saberes que produzem verdades sobre as mulheres e suas lutas na cenografia que embasa *As Sufragistas*; e mostram que os sujeitos e suas identidades são uma fabricação histórica. Ao considerar que o gênero discursivo mobiliza discursos por meio de uma cenografia, Maingueneau (2004, p. 96) afirma que:

[...] A cenografia é, ao mesmo tempo, aquilo de onde vem o discurso e aquilo que esse discurso engendra; ela legitima um enunciado que, em troca, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cenografia da qual vem a fala é, precisamente, a cenografia necessária para contar uma história, denunciar uma injustiça, apresentar uma candidatura em uma eleição etc. (MAINGUENEAU, 2004, p. 96).

Depreendemos dessas considerações que a heterogeneidade das relações simbólicas se inscreve nos gêneros do discurso. Assim, estes devem ser estudados, principalmente, considerando-se as práticas que situam os sujeitos em seu cotidiano e em sua história. Rojo (2015, p. 44) soma voz à teoria bakhtiniana e pontua que a definição de “gêneros” fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas, que promovem interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade. Uma abordagem reducionista dos gêneros do discurso como estrutura pode não dar conta da pluralidade dos campos da atividade humana, não abrangendo



a heterogeneidade da língua em sua profícua interação com o mundo, causando discrepância nessa dualidade. Se pensamos em formas não aprimoramos a prática, nem a reflexão temática, não construímos e nem despertamos senso crítico nos alunos.

Analisar a narrativa do filme em questão, observando como o seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, em conjunto, podem possibilitar atividades práticas interdisciplinares no ensino fundamental e médio é uma das finalidades que tentamos alcançar. Afora, é válido entendermos como esse gênero pode dialogar com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o uso das diferentes linguagens audiovisuais que podem ser trabalhadas em sala de aula.

Dentre as áreas do conhecimento previstas na BNCC (2018), situamo-nos na área de Linguagens, cujos componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A primeira competência específica de Linguagens, entre as seis apresentadas para o Ensino Fundamental, prescreve o seguinte: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65). São múltiplas as ações que envolvem um necessário engajamento de professores e alunos, em que se considerem as ações cotidianas dos sujeitos e a relação que eles estabelecem com o mundo, com o seu lugar social e territorial. Para que a compreensão aconteça, a multiplicidade de gêneros discursivos e o diálogo entre as disciplinas escolares, além de cruciais, devem ser significativos.

Em Língua Portuguesa, são apresentados quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem, a saber: a Leitura, a Produção de Textos, a Oralidade e a Análise Linguística/Semiótica. Leitura na BNCC diz respeito “não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72). Nesse eixo, há uma brevíssima menção ao gênero “filme”, como imagem em movimento que deve ser lida. O campo artístico-literário, possivelmente, é o que mais referencia o “cinema” como uma manifestação artística prevista nas diversas habilidades remissivas à prática da leitura e aos objetos de conhecimento que preveem a relação entre textos, estratégias de leitura, apreciação e réplica, e reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos (BRASIL, 2018, p. 186). Assim, assistir a filmes em sala de aula é realizar uma leitura, é entender processos de interação entre os sujeitos e as condições em que são produzidos os diferentes discursos mobilizados não apenas nos filmes, mas nos diversos



campos da atividade humana.

Por meio da observação do gênero filme longa-metragem, os alunos podem experienciar um pouco da sensibilidade, do comportamento e do olhar que a arte cinematográfica lhes possibilita. É um viés que se estabelece entre o mundo deles e o mundo fictício, com isso, inevitavelmente, priorizamos a prática da reflexão.

Não podemos nos deter em formas ou em “fôrmas” de gêneros, mas em saber como permitem que reflitamos sobre nossas práticas sociais em sala de aula. Com base no gênero filme, que pode ser aqui definido, como “qualquer sequência de cenas cinematográficas (drama, comédia, documentário etc.), registrada em filme/fita (película de acetato de celulose – primitivamente de nitrato de celulose – revistada por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens fotográficas)” (COSTA, 2008, p. 100), os alunos entram em contato com a ficção, com um mundo simbolicamente retratado em cenas que, em sua multissemiotividade, despertam sentimentos.

Em uma breve apresentação, *As Sufragistas* é um filme franco-britânico, cujo gênero classifica-se como drama biográfico. Foi lançado em 30 de outubro de 2015 no Reino Unido, sendo realizado por Sarah Gavron e escrito por Abi Morgan. É protagonizado por Carey Mulligan (no papel de Maud Watts), Helena Bonham-Carter (Edith Ellyn), Meryl Streep (Emmeline Pankhurst), Bem Whishaw (Sonny Watts), Brendan Gleeson (Steed) e Anne-Marie Duff (Violet Miller) que, pela atuação, remetem sentidos a um passado não muito distante da luta de um grupo feminista de mulheres do Reino Unido, no ano de 1912, pelo direito de votar.

Figura 1: Imagem do Cartaz de *As Sufragistas*



Fonte: Site Obvious

O filme inicia-se com vozes masculinas que imbricam um discurso predominantemente patriarcal movido pela disparidade de direitos: “As mulheres não têm a serenidade de espírito ou equilíbrio mental para exercer julgamentos em assuntos políticos”; “Se permitirmos que as mulheres votem, será à custa de estrutura social”; “As mulheres estão bem representadas por seus pais, irmãos e maridos”; “Uma vez concedido o voto, será impossível parar por aí. As



mulheres exigirão o direito de participar do parlamento, de se tornarem ministras e juízas”.

Nesse contexto, o grupo militante decide vigiar atos de injustiça, quebrando vidraças e explodindo caixas de correio, como um modo de resistência e de chamar a atenção dos políticos locais à causa. Maud Watts (Carey Mulligan), protagonista, vinte e quatro anos de idade, sem estudos e sem formação política, descobre o movimento e passa a cooperar com as novas feministas. Ela enfrenta grande pressão da polícia e dos familiares para voltar ao lar e se sujeitar à opressão masculina, mas decide que o combate pela igualdade de direitos merece alguns sacrifícios.

A estrutura narrativa de *As Sufragistas* incorpora valores, imagens, temas e enunciados que concentram não apenas a luta feminina pelo voto, mas pelo direito à dignidade da cidadania. Michelle Perrot (2007, p. 16) reitera que as mulheres ficaram por muito tempo fora do relato da história, “como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal”. Protestar contra a invisibilidade, contra o machismo, dá a perceber a coesão das funções sociopolíticas de um grupo de mulheres politicamente engajadas em sua história.

O filme reveste-se de uma memória que se inscreve nas falas de suas personagens e traduz uma realidade da história das mulheres, um fragmento de uma história de mulheres que não se encaixavam nos padrões enunciados em uma sociedade patriarcal e excludente. As figuras femininas estabelecidas na narrativa remetem a uma ordem social e institucionalmente oprimida, mas também a uma luta política de resistência.

Portanto, a escolha de *As Sufragistas* para este trabalho situa-se em um espaço de crítica às formas de opressão que povoam a história das mulheres. A possibilidade de gerar um debate pautado pela interdisciplinaridade, que promova reflexões, que questione a condição da mulher e seus silenciamentos na atualidade, é uma forma de pensar a existência da mulher não como uma herança natural relegada ao sofrimento e ao degredo do espaço público, mas como uma construção histórica passível de transformação.

3 A RELEVÂNCIA DO DISCURSO FÍLMICO EM SALA DE AULA: POR UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Fruto de algumas reflexões acerca do comportamento rebelde no século XX, que tenta entender como alguns filmes produzidos nesse século forjaram diferentes comportamentos e conquistas para os sujeitos, entre questões políticas, históricas e ideológicas, o filme *As Sufragistas* não deixa de ser um texto que pode sugerir leituras da realidade histórica da



sociedade. Em vista disso, uma vez implantada, a BNCC e os currículos consubstanciam em “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 16). Portanto, a organização interdisciplinar, em sentido geral, a interação e a inter-relação devem coexistir entre as distintas disciplinas.

Assim, escolhemos esse filme como uma proposta interdisciplinar de estudo para a sala de aula que pode ser trabalhada no ano final do ensino fundamental e no ensino médio. É válido ressaltarmos, segundo a acepção de Fazenda (2014), a diferença entre interdisciplinaridade escolar e interdisciplinaridade científica. Para a autora,

[...] interdisciplinaridade escolar não pode confundir-se com interdisciplinaridade científica [...]. Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa, assim os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. Na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Cabe-nos também mais uma vez reafirmar a diferença existente entre integração e interdisciplinaridade [...] ao pensarmos em Didática, Prática de Ensino e Direitos Humanos. (FAZENDA, 2014, p. 5).

Em conformidade com esse entendimento conceitual, depreendemos que o trabalho com a interdisciplinaridade tem certa complexidade e requer uma interação conjunta sobre a sua realização teórica e prática na escola. O filme *As Sufragistas* é aqui, apenas, uma amostra que, à luz de uma proposta discursiva e interdisciplinar, torna possível um diálogo entre este gênero e os seus espectadores, entre os problemas que ele aborda e a sala de aula.

Nas palavras de Haas (2011, p. 61), ao acrescentarmos um compromisso com a interdisciplinaridade, tornamos necessário o movimento de integração entre as disciplinas ao mesmo tempo em que desencadeamos “um processo de revisão e atualização de cada uma das disciplinas. Admite-se que a Interdisciplinaridade propõe novas relações entre as disciplinas, ampliando os espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras”. No entanto, esse trabalho deve ser pensado de maneira a não sobrepor um conhecimento, produzido em uma determinada área do saber, a outro, mas promover a conexão entre eles. Reiteramos que a práxis interdisciplinar possibilita que o diálogo entre as diferentes disciplinas integre os diversos saberes, dando-lhes sentido e, assim, possibilitando ao aluno uma aprendizagem significativa por meio das conexões que realiza em seu entendimento. É por esse viés que:

[...] a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão



de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento. (FAZENDA, 2008, p. 82).

Isso posto, pensar em interdisciplinaridade requer que transpássemos práticas educacionais tradicionais, lineares, fragmentadas, unitárias e reducionistas do senso crítico e da reflexão – de modo a incorporar conhecimentos, bem como de chamar os alunos à participação ativa em seu próprio processo de construção, de formação e de intervenção crítica na realidade em que se instauram. De sorte que o pensamento interdisciplinar, em sua totalidade, pode valer-se de saberes mais aprofundados concernidos à realidade. Para isso, Anjos (2015, p. 39) ressalta que “é necessário ter claro que não se trata apenas de tomar emprestados conceitos de outras disciplinas, mas se faz mister que haja representação, julgamento e incorporação de elementos sociais, culturais, científicos e educacionais como temas em exponencial discussão.”

A abordagem interdisciplinar, aqui proposta, poderia agregar atividades em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e/ou outras línguas e linguagens, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Informática, Ciências, Química, Biologia, Física e suscitar debates com temas transversais. Nesses termos, pensamos em alguns exercícios que podem ser realizados em sala de aula, após a exibição do filme e de uma exaustiva discussão a respeito do tema que nele se inscreve. A partir disso, propomos as seguintes orientações que podem ser inicialmente apresentadas aos professores de cada área, para que ponderem e considerem se o contexto da discussão é significativo aos seus alunos:

- a) Língua Portuguesa: solicitar aos alunos a produção de um resumo crítico do filme que discuta seu conteúdo temático, o confronto entre os discursos militantes e os conservadores, as diferentes formas de linguagem e comunicação que envolvem as sufragistas em sua luta pelo direito ao voto. Há também outras formas de comunicação que podem ser observadas, como a que se estabelece entre a protagonista Maud e o seu filho. Pode-se refletir sobre os efeitos dessa narrativa para os discursos da atualidade, ou seja, que memória, hoje em dia, embasa enunciados que convocam um passado, uma história já contada, que ressoa no presente, revestida de preconceitos sobre as mulheres?
- b) Língua Inglesa: contemplar, inicialmente, a prática oral e auditiva dos diálogos entre os personagens. Em seguida, organizar os alunos em grupos e realizar atividades que os façam produzir em inglês algumas perguntas remissivas ao entendimento da narrativa para serem dirigidas aos colegas de sala. Estes, por sua vez, devem produzir respostas e expressá-las oralmente também em inglês; atividades de gramática também devem ser abordadas para que aprimorem o conteúdo que está sendo estudado.



c) Arte: mobilizar conhecimentos sobre a arte cinematográfica, mais conhecida como a sétima arte, a captação das imagens digitais ou em película, a fotografia, o movimento, a luz e as cores que se expressam no filme e o traduzem como expressão de arte. Outra possibilidade é a escolha de uma cena em que se mobilize uma atividade artística, como, por exemplo, a cena do presentinho que a protagonista dá ao seu filho no aniversário dele. O desenho que aparece em uma folha de jornal, como um molde prévio do devido presente que seria produzido com pano e linha. A arte aqui estende sua função intersubjetiva e configura-se por seu papel na história. O elefantinho constitui um objeto que pode traduzir na cena a relevância da arte para aquele grupo menos favorecido da sociedade britânica.

d) Educação Física: discutir com os alunos como os corpos das funcionárias da lavanderia estavam debilitados devido às condições precárias e à exaustiva carga-horária de serviço que lhes eram impostas. Isso as impedia de fazerem uma atividade física, observe-se com isso que a ginástica laboral foi uma conquista, talvez um sopro de liberdade para que se eduque fisicamente o corpo dos trabalhadores e o torne mais produtivo. Até que ponto podemos relacionar o bem-estar dos trabalhadores à produtividade e a quem isso interessa?

e) História: como esse filme tem uma singular relevância por retratar, com base em fatos reais, a luta do movimento sufragista na Inglaterra no ano de 1912, cuja sociedade era marcadamente patriarcal e misógina. O professor pode solicitar pesquisas sobre a conquista do voto feminino, sobre a época do filme, que identifiquem como as personagens materializam uma história em suas falas, em suas relações trabalhistas e até em seu figurino. Em outras palavras, o que pode ser lembrado nos discursos da atualidade que pode trazer à tona a memória da devida época na conquista do voto das mulheres nos países europeus, em outros continentes e no Brasil?

f) Geografia: pesquisar sobre as questões climáticas na Inglaterra da época, cujo clima chuvoso de temperatura fria propiciava o uso de indumentárias características. Isso remete também à localização geográfica no continente europeu, à arquitetura urbana do centro e das periferias, à diferente distribuição de renda e dos espaços entre os seus moradores.

g) Informática: orientar os alunos à observação de cenas que apresentem efeitos especiais, digitais, como aqueles apresentados nas explosões, bem como a fotografia do filme, ou a digitalização que pode ser observada nas imagens promovendo efeitos sobre as cores monocromáticas das cenas.

h) Matemática: observar o valor do salário das funcionárias da fábrica e fazer uma conversão da moeda naquele tempo, o que daria a entender as condições indignas e



dissimétricas em que viviam as mulheres, principalmente em relação aos homens, à época retratada no filme.

i) Física: percorrer sobre o cálculo da dinâmica da corrida dos cavalos e o impacto do atropelamento que causou a morte da sufragista, observa-se a dinâmica das forças opostas provocadas pelo choque que encerra o desfecho do filme.

j) Química: produzir um texto sobre o composto químico da pólvora que a farmacêutica prepara para os ataques militantes, bem como sobre as substâncias utilizadas nos chás que praticamente dão uma identidade aos costumes da Inglaterra, o chá tem um papel na cultura inglesa.

k) Ciências/Biologia: entender a questão do corpo, suas limitações e fragilidades ante as exigências trabalhistas feitas às operárias, as doenças que afligiam a sociedade da época, bem como o corpo feminino discursivizado de modo preconceituoso e até explorado pelos homens.

l) Temas transversais: refletir sobre as diferenças históricas nas relações de gênero, suas desigualdades, a exploração sobre o trabalho das mulheres no início do século XX, a agressão, o estupro, leis de amparo à mulher genitora que praticamente não existiam e não lhe permitiam direitos sobre os seus filhos, nem muito menos sobre o exercício de sua cidadania, uma vez que não podiam votar.

Traçar linhas comparativas daquela época com a atualidade, bem como salientar as mudanças ou progressos gerais conquistados pelas mulheres desde o século passado e apontar ações que podem ser articuladas para fins de se consolidar e ampliar a luta feminina.

Ao observarmos o modo como o filme materializa os sentidos no curso de sua narrativa, vemos como pode ser produtivo o trabalho com a Língua Portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar. Esta pode levar alunos e professores a construir criticidade no processo de leitura e interpretação não somente de filmes, mas de diferentes gêneros multissemióticos. Esse conjunto de disciplinas, com suas devidas propostas de estudos, examina os sentidos que se movimentam no longa *As Sufragistas*. São disciplinas que se convocam e conduzem o leitor-espectador a uma significação maior do discurso fílmico e ao entendimento das diferenças que se inscrevem entre homens e mulheres na sociedade inglesa em meados de 1912.

As personagens sufragistas são típicas de uma luta, tipos que enfrentam conflitos internos e o dissabor das diferenças que tentam silenciá-las na sociedade da época. Convocadas à luta pelo direito ao voto, não negam os desafios impostos a si mesmas e garantem coerência entre seus discursos, ações e atitudes. Por razões óbvias, a narrativa nos dá a perceber os silêncios que elas tentavam romper naquela época, marcada por lutas inglórias. Conforme atesta Michelle Perrot (2007, p. 17), “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem



parte da ordem das coisas. É a garantia de uma sociedade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. [...] Sua fala em público é indecente”. Daí, o silêncio que se lhes impunha, acompanhado da humilhação, da condenação e da exclusão que lhes eram devidas.

Não nos propomos discutir neste artigo uma história das mulheres, pois excederia seus objetivos. Todavia, deixamos aqui alguns sentidos advindos dessa narrativa cinematográfica que sinalizam um pouco dos duelos que as mulheres ainda travam na atualidade e que, por extensão, convocam seus espectadores à reflexão no campo escolar.

De acordo com Napolitano (2015, p. 21),

[...] as chaves de leitura e abordagem de cada filme, construídas conjuntamente pelo professor e orientadores, com base nas sugestões de especialistas e das próprias descobertas práticas na sala de aula, é que vão determinar o sucesso das atividades e a adequação dos filmes ao segmento específico de alunos que constituem o público-alvo das atividades. Não há fórmula mágica nem receita teórica que substituam a reflexão e a perspicácia do professor em relação aos seus alunos.

Como observamos, as atividades interdisciplinares aqui propostas tentam sensibilizar e chamar o aluno à reflexão, à observação e à capacidade de julgamento do tema abordado no filme com a mediação do professor. Assim sendo, é possível entendermos como o gênero filme institui uma convivência dialógica entre disciplinas, considerando o espaço escolar como um ambiente socialmente privilegiado para a sua exibição, problematização e estudo. É um objeto que possibilita que a interdisciplinaridade seja possível em todos os campos disciplinares e que a prática educacional seja significativa à formação cultural dos alunos.

Napolitano (2015) reitera que nem todos os professores são afeitos a instituir em sala de aula uma postura interdisciplinar, mas é preciso que sejam dados passos em busca de sua realização entre educadores, para que a linguagem se manifeste como um viés de compreensão não apenas do discurso fílmico, mas das práticas sociais que embasam a realidade e a história dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, para além uma proposta para o uso do gênero filme em sala de aula, buscamos observar este gênero como uma expressão da vida, do cotidiano que situa e movimenta os sujeitos em sociedade na medida em que exercem seus valores, seus costumes e condições de existência. Depreendemos, ainda, que ao ser discutido em uma perspectiva interdisciplinar, o filme favorece o debate, a expressão da opinião, identificações, desidentificações, e desenvolve a reflexão, a criação, o movimento de interpretação. Pode despertar no aluno outras leituras de mundo. Necessariamente, o discente deve ser convocado à



reflexão sobre o conteúdo temático do filme exibido em sala, em que se observem as relações que este firma com o passado, com a atualidade e com o futuro. É uma atividade prática a ser pensada em primeiro lugar.

O professor, ao exibir um filme em sala de aula, deve possibilitar sua análise conjunta, lançar perguntas e provocar a reflexão à coletividade que o assiste. A discussão deve permear todas as disciplinas de modo que os posicionamentos críticos e plurais se revelem em todas as áreas disciplinares que embasam o processo de formação escolar.

Ainda que saibamos, assim como assinalou Barthes (1993, p. 139), que “o sentido já está completo, postula um saber, um passado, uma memória, uma ordem comparativa de fatos, de ideias, de decisões”, ele sempre reclama uma reflexão a mais sobre linguagem, sobre história, sobre identidades e sobre outras coisas. *As Sufragistas* constitui, antes de tudo, um objeto de estudo, é um sentido sobre a história das mulheres e de seus silenciamentos, um sentido que produz muitos outros sentidos em vias de completude e nas vias de retrocessos que ainda se inscrevem na atualidade.

5 REFERÊNCIAS

ANJOS, Malyta Brandão dos. Interdisciplinaridade na condução docente: impressões a partir da vivência. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento (orgs.). **Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015. p. 33-48.

AS SUFRAGISTAS. Realização de Sarah Gavron. Produção de Alison Owen e Faye Ward. Argumento de Abi Morgan. Cinematografia de Edu Grau. Edição de Barney Pilling. Intérpretes: Carey Mulligan; Helena Bonham Carter; Brendan Gleeson; Anne-Marie Duff; Bem Whishaw; Meryl Streep e outros. Reino Unido: Produtora Pathé Films; Ingenious Media; Rubi Films, 2015. YouTube (106 min), son, color, dublado. Disponível em: <https://youtu.be/VTTy39nxGc4>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino, Pedro de Souza. 9. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

COSTA, Sérgio R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática, prática de ensino e direitos humanos? In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Livro 4. Fortaleza, CE: EDUECE, 2014. p. 2-12. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/58.%20INTERDISCIPLINARIDADE_%20Did%C3%A1tica,%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20e%20Direitos%20Humanos_.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

HAAS, Célia. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. **International Studies on Law and Education**, mai-ago 2011, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. Primado do interdiscurso. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

TEACHERS IN MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS: CHALLENGES IN THE USE OF TECHNOLOGIES AND ASSISTANT TECHNOLOGIES WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Vera Lucia GOMES¹

Liara Barbosa Vieira NOGUEIRA²

RESUMO

A escola inclusiva tem exigido dos professores novas estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem os impedimentos para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, considerando suas especificidades. O presente artigo apresenta como objeto de estudo a atuação do professor de sala de recursos multifuncionais e seus desafios para elaboração, organização e utilização das tecnologias e tecnologias assistivas, com estudantes com transtorno do espectro do autismo. O objetivo é explorar e averiguar a atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais no uso das tecnologias assistivas com estudantes com esse transtorno matriculados em uma escola Municipal de Campo Grande – MS. A metodologia de pesquisa segue uma abordagem qualitativa de caráter exploratório com estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevista semi-estruturada aplicada com a professora que atua no atendimento educacional especializado. Concluímos, que a professora possui formação adequada para atuação em espaço estruturado com recursos pedagógicos e tecnológicos que possibilitam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com autismo. Sua prática pedagógica é organizada a partir de diagnóstico inicial e plano de atendimento educacional especializado. Identificamos que os recursos de tecnologia e tecnologias assistiva são importantes para construir novos conhecimentos, desenvolver a autonomia, segurança, iniciativa, socialização e interação dos alunos com TEA, desde que sua utilização seja planejada e executada com eficiência.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Sala de Recursos Multifuncionais; Transtorno do Espectro do Autismo.

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Universidade Federal de MS/CPAQ e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS; e-mail vera.lucia@ufms.br.

² Psicóloga, Pedagoga, psicopedagoga e especialista em educação especial, Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS; e-mail liarabvnogueira@gmail.com.



ABSTRACT

The inclusive school has required new strategies from teachers and the use of pedagogical and accessibility resources, which eliminate impediments to access, participation and learning for public special education students, considering their specificities. This article presents as an object of study the role of the multifunctional resource room teacher and their challenges in developing, organizing and using assistive technologies and technologies, with students with autism spectrum disorder. The objective is to explore and investigate the performance of teachers in multifunctional resource rooms in the use of assistive technologies with students with this disorder enrolled in a municipal school in Campo Grande – MS. The research methodology follows a qualitative approach of an exploratory nature with a case study. As a data collection instrument, we used a semi-structured interview applied to the teacher who works in specialized educational services. We conclude that the teacher has adequate training to work in a structured space with pedagogical and technological resources that enable the development and learning of students with autism. His pedagogical practice is organized based on an initial diagnosis and specialized educational service plan. We identified that technology resources and assistive technologies are important for building new knowledge, developing autonomy, security, initiative, socialization and interaction of students with ASD, as long as their use is planned and executed efficiently.

Keywords: Assistive Technology; Multifunctional Resource Room; Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular tem se destacado no cenário educacional brasileiro e induzido a escola contemporânea se adaptar para receber a todos. Constatamos isso quando observamos o aumento considerável de suas matrículas nas escolas públicas. Dados do Censo Escola apontam que em 2008 a matrícula desses estudantes em classes comuns era de 375.775 (BRASIL, 2008) e em 2022, 1.372.985 matrículas (BRASIL, 2022), indicando um crescimento de 265.37%.

Apesar disso, ainda não podemos afirmar que os direitos conquistados por esses estudantes estão sendo respeitados, pois observamos a partir de pesquisas realizadas, que muitos professores ainda não tem formação adequada, não realizam mudanças em sua prática pedagógica e não oportunizam o acesso a todos os recursos e adequações, limitando a participação dos referidos nas atividades desenvolvidas na escola, comprometendo sua aprendizagem ou provocando sentimento de exclusão e descaso.

Nesse sentido, a ideia central desse artigo está na responsabilidade e atuação do professor de sala de recursos multifuncionais (SRM) e seus desafios para elaboração, organização e utilização das tecnologias e Tecnologia Assistiva (TA) com estudantes com Transtorno do



Espectro do Autismo (TEA) para atender suas necessidades educacionais especiais.

A partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais ao ensino regular se fortaleceu, procurando respeitar a especificidade de cada um, proclamando que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994)

No Brasil, para a construção de uma escola democrática e inclusiva houve uma conscientização que promoveu as discussões e ações baseadas nos princípios reafirmados na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, definindo princípios democráticos sobre a educação inclusiva, com garantia de oportunidades iguais para todos, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994).

A partir da Declaração de Salamanca (1994) e da LDB (1996), legislações e documentos foram elaborados para estruturar a política de inclusão educacional e oportunizar o acesso, apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem desses alunos, prevendo a disponibilização de recursos e serviços educacionais específicos, orientando os sistemas de ensino sobre a educação inclusiva. Um documento importante e atual é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que define a Educação Especial como,

[...] modalidade de ensino³ que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.8)

Além da definição, estabelece também que esses sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; AEE em sala de recursos

³ A partir da Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013, a educação especial, passou a ser considerada como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação (BRASIL, 2013)



multifuncionais; acessibilidade na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, para o público da educação especial.

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.04/2009, o público da educação especial são aqueles que apresentam,

I – Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Na visão inclusiva, a escola regular que recebe esses estudantes em ambientes heterogêneos, sem preconceito ou discriminação, que se organiza para promover respostas as suas NEE, está respeitando seus direitos e reconhecendo suas diferenças individuais.

Atualmente diversas leis abordam a discriminação, o preconceito, omissão e descaso como crime, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Brasileira de Inclusão, entre outros.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se **discriminação** em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou **omissão**, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015) (grifos nossos)

Como punição às omissões, a Lei prevê a pena de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa, aumentando-se a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, campo dessa pesquisa, desenvolve políticas de educação para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos público da educação especial, disponibilizando recursos, serviços e atendimento educacional especializado como: sala de recursos multifuncionais, tradutores intérpretes de Libras, profissionais de apoio, materiais didáticos ampliados ou em Braille, mobiliários adaptados, recursos tecnológicos, entre outros, para atender suas necessidades educacionais especiais.

Atualmente, o número de alunos matriculados nessa Rede de Ensino apresenta-se da seguinte forma:



Tabela 1: Número de alunos público da educação especial matriculados na Rede Municipal de Ensino (2022).

Cego	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência intelectual	Deficiência múltipla	Autismo	Altas habilidades Superdotação	Deficiência física	Total
19	102	89	46	138	1.498	241	2.095	10	640	4.035

Fonte: Censo Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2022).

Quando falamos em promover respostas as NEE dos estudantes, destacamos aqui aqueles que apresentam transtorno do espectro do autismo, maior número de alunos da REME, conforme demonstrada na Tabela 1 e público dessa pesquisa. Atualmente o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se refere a um *continuum* de quadros psicopatológicos com variação de sintomas: alguns indivíduos apresentam sintomas leves, ao passo que outros apresentam sintomas mais graves. Os sinais do transtorno normalmente surgem antes dos três anos de idade e são divididos em nível 1, 2 e 3 de suporte.

Inicialmente o autismo, junto a outras síndromes, foi denominado como Transtornos Globais ou Invasivos do Desenvolvimento (TGD). Após estudos a respeito das especificidades de cada transtorno, algumas alterações foram necessárias. Assim, para melhor abordagem da síndrome do autismo foi definido pelo Manual de Diagnóstico e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria (DSM-5), desde maio de 2013, que o autismo faz parte de um único diagnóstico de síndromes chamado Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), que engloba: autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Heller e transtorno invasivo do desenvolvimento.

Schwartzman (1997), considera o autismo um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade; estes quadros são, possivelmente, inespecíficos e representariam formas particulares de reação do sistema nervoso central frente a uma grande variedade de insultos que podem afetar de forma similar, determinadas estruturas do sistema nervoso central em períodos precoces do seu desenvolvimento.

Em 2012, foi publicada a Lei nº 12.764, em 27 de dezembro, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, afirmando que:

[...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação



sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Estudos sobre autismo tem sido realizados ao longo dos últimos 60 anos, porém suas patologias ainda permanecem com divergências e grandes questões ainda indecifráveis. Estudos do Centro de Controle e Prevenção de Doenças, agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, sediada na Geórgia, apontam que 1 a cada 36 crianças tem TEA.

As pessoas com TEA, mesmo com seus comprometimentos quando tem acessibilidade e estimulação, apresentam melhor desenvolvimento intelectual e sensorial, pois busca alternativas para compensar as limitações que o transtorno causa. Segundo Vygotsky (1997, p. 20), “a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade”.

Em sua abordagem sócio histórica, o autor nos sinaliza a importância do ambiente no desenvolvimento emocional e cognitivo do indivíduo. Trazemos essa referência para sala de recursos multifuncional e a atuação do professor como mediador utilizando a tecnologia e a TA, a partir de um planejamento para definir os objetivos que deseja alcançar. Após identificar o nível de desenvolvimento do estudante, cria estratégias e se coloca entre o conhecimento e este, com a responsabilidade de interferir na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), gerando avanços que não aconteceria naturalmente.

Ou seja, o professor estimularia as funções cognitivas ainda não consolidadas, promovendo a apreensão dos conceitos e conteúdos que estão a um passo de ser adquiridos com autonomia pelo aluno. Dessa forma, caber-lhe-ia observar de maneira prospectiva o desenvolvimento, a fim de definir os objetivos para o processo de ensino e aprendizagem. (MAGALHÃES, CUNHA & SILVA, 2013, p.38)

Então, é necessário realizar planejamento efetivo para oferecer currículo flexível e aberto, atendimento de profissional de apoio com formação adequada, adaptações arquitetônicas e de mobiliários, recursos e materiais específicos, objetos pedagógicos, atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva - TA. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), a tecnologia assistiva,

é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência,



incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009b, p.9).

Na educação inclusiva, é de responsabilidade do professor de sala de recursos multifuncional utilizar a TA para “identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência”, (BERSCH & TONOLLI, 2006, p.6) bem como, desenvolver sua comunicação, aprendizagem e ampla participação educativa na escola.

Diante da importância e possibilidades que as TAs proporcionam aos estudantes com TEA surgiu o problema dessa pesquisa: Como o professor de sala de recursos multifuncionais está elaborando, organizando e utilizando as tecnologias e tecnologias assistivas para oportunizar ao estudante com TEA, ampla participação na vida educativa?

A partir do problema definimos o objetivo dessa pesquisa que é averiguar a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais no uso das tecnologias e das tecnologias assistivas com estudantes com TEA matriculados na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

Fundamentados nesse problema e no objetivo proposto, essa pesquisa buscou subsídios na educação inclusiva, no atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais destinados aos estudantes com TEA, na atuação do professor no uso das tecnologias e das TAs e na conscientização de melhorar o aproveitamento desses recursos para facilitar a aprendizagem e autonomia desses estudantes.

O objetivo geral foi averiguar a atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais no uso das tecnologias e das tecnologias assistivas com estudantes com transtorno do espectro do autismo matriculados na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

E os objetivos específicos foram: mapear as tecnologias e tecnologias assistivas existentes nas salas de recursos multifuncionais para uso do estudante com TEA; analisar a formação dos professores das salas de recursos multifuncionais, em tecnologia assistiva, para atuação com esses estudantes e verificar como as tecnologias e TA tem sido empregada nas atividades realizadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais com estudantes com TEA.

2 AS TECNOLOGIAS COMO FACILITADORAS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A escola tem um papel fundamental de oferecer a todos os estudantes conhecimentos que lhes proporcionem conceber valores, princípios morais, formação de caráter e consciência crítica. A universalização do ensino originou a promoção da igualdade de acesso e melhoria da qualidade da educação para minimizar as desigualdades sociais.



Ultimamente o acesso dos estudantes com TEA à escola comum tem aumentado significativamente. Sua presença é observada em várias escolas públicas, mas o acesso não é garantia de atendimento às suas NEE, pois seu transtorno pode restringir a comunicação, manifestação de opiniões e conhecimentos, interações com objetos e pessoas e participação nas atividades desenvolvidas na escola, necessitando que esta se organize para promover a acessibilidade.

Um recurso importante que oportuniza essa superação, enriquece, estimula e desafia os estudantes com TEA, são as tecnologias e as tecnologias assistivas. A tecnologia é utilizada diariamente por alunos e professores e no ensino e aprendizagem, possibilita um processo dinâmico e atrativo, despertando a atenção, criatividade, concentração e raciocínio no aluno, ampliando seus esquemas mentais. Para Silva et al (2004), tecnologia refere-se a tudo aquilo que, não existindo na natureza, o ser humano inventa para expandir seus poderes, superar suas limitações físicas, tornar seu trabalho mais fácil e a sua vida mais agradável. Segundo Jesus (2015):

A tecnologia demonstra enorme potencial de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes como um todo, em especial, as pessoas com deficiência, pois, a capacidade de adaptação ao usuário é amplamente desenvolvida. Portanto, não se espera que a pessoa se adeque ao aparato, mas, que cada indivíduo, de acordo com suas potencialidades e carências, receba a tecnologia que mais lhe pareça conveniente. (JESUS, 2015, p. 38).

Para Galvão Filho (2009, p.170) as tecnologias “podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva, ou por meio de Tecnologia Assistiva”. Enquanto mecanismo de mediação as TAs são pouco utilizadas. Emer (2011) em sua pesquisa de mestrado, evidenciou que muitos recursos não são utilizados porque são desconhecidos e que os professores pensam que só devem utilizá-los nas salas de recursos multifuncionais. Jesus (2015) esclarece que [...] “a tecnologia assistiva não é apenas aquela que se apresenta no estado físico, no sentido de matéria, mas também, pode ser considerada como uma estratégia, prática e também serviços que promovam a funcionalidade”. (JESUS, 2015, p. 39).

Sabemos que as TAs tem o objetivo de possibilitar dentro da educação ações que geram conhecimentos, aperfeiçoam as dificuldades e curiosidades, dando um maior significado as atividades:

se tornando, cada vez mais, um elo para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas. A aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “fazer” tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 18).



Em 2007, com o objetivo de incentivar o AEE dentro das escolas do ensino regular, o Ministério da Educação, criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007.

O Decreto 6571/2008, revogado em 2011 pelo Decreto 7611/2011, regulamentou o AEE oferecendo o apoio técnico e financeiro criando o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial. Segundo esse Decreto, os objetivos do atendimento educacional especializado são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008)

A formação continuada dos professores, as adequações arquitetônicas das escolas, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade também são citadas como ações financiadas pelo Programa.

Diversos municípios tiveram a oportunidade de implementar suas antigas salas de recursos e implantar novas salas, sendo contrapartida dos estados a disponibilização do espaço físico, contratação dos professores e organização do AEE. Segundo Portaria do MEC n. 105, 14.10.2015, a rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, recebeu 135 salas de recursos multifuncionais.

Assim, ao se analisar a evolução do AEE a partir do Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais e os itens distribuídos aos municípios, justificamos a investigação como se procede o atendimento do professor na SRM, diante de sua responsabilidade em “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”. (BRASIL, 2007)

As tecnologias e as tecnologias assistivas sendo parte integrante do atendimento educacional especializado de SRM, permite o auxílio na escolarização dos estudantes público da educação especial e a diminuição dos obstáculos que não possibilitam sua ampla participação na vida educativa.

Pressupomos, então, a importância da utilização e aproveitamento correto da TA, com esses estudantes. No ensino regular, essas tecnologias devem ser trabalhadas nas salas de recursos multifuncionais, por professores com formação adequada para ampliar as possibilidades de aprendizagem, independente de suas dificuldades.

3 RECURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS



O objeto de estudo dessa pesquisa foram as tecnologias e tecnologias assistivas e o transtorno do espectro do autismo. O contexto, as salas de recursos multifuncionais e o enfoque centra-se na ação do professor no atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais.

A escola selecionada integra a rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, a partir dos critérios: escola de tempo integral; maior número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados; oferecer AEE de sala de recursos multifuncionais.

A abordagem investigativa adotada é a qualitativa sendo necessário observar nas pessoas, as manifestações, experiências no ambiente pesquisado colhendo dados descritivos para situação investigada, considerando que “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.32).

A modalidade utilizada na pesquisa foi o estudo de caso que “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (GIL, 2002, p.54).

A partir do problema: como o professor de sala de recursos multifuncionais está elaborando, organizando e utilizando as tecnologias e tecnologias assistivas para oportunizar ao estudante com TEA, ampla participação na vida educativa, realizamos a pesquisa exploratória com o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41).

O próximo passo foi coletar documentos oficiais e técnicos necessários para as reflexões subsequentes, envolvendo informações de arquivos oficiais ou escolares. E ainda, realizamos pesquisa de revisão bibliográfica.

Quanto a estratégia metodológica para a coleta de dados afim de alcançar os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa, optamos pela entrevista porque “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para atender ao objetivo de mapear as tecnologias e tecnologias assistivas existentes nas salas de recursos multifuncionais para uso do estudante com TEA, identificamos que a sala funciona em espaço amplo, arejado, com mobiliários adequados, nos dois turnos (matutino e vespertino), com alunos matriculados no turno inverso da escolarização. Os atendimentos acontecem até três vezes por semana com duração de 2h e em grupos. Os grupos são organizados de acordo com as NEE e nível de conhecimento. A sala atende 25 (vinte e cinco) alunos sendo:



13 (treze) com deficiência intelectual, 5 (cinco) com deficiência física (paralisia cerebral) e 14 com transtorno do espectro do autismo. Os alunos são oriundos da escola que a sala está localizada e de outras escolas municipais próximas.

A sala de recursos multifuncionais recebeu os itens enviados pelo, Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, e foi reestruturada com recursos financeiros oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) composta por: microcomputadores, microfones, Notebook, fones de ouvido, scanner, impressora, teclado com colmeia, mouse com entrada e acionador de pressão, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, lupas manuais e lupa eletrônica, software para comunicação alternativa, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico, vocalizadores, projetor de multimídia, *tablet*, entre outros.

Identificamos também, alguns softwares instalados nos computadores como: Cangame Maker, ABC, AIELLO e SCALA (Sistema de Comunicação alternativa para o letramento de pessoas com autismo) que tem os objetivos de auxiliar na comunicação, desenvolvimento e aprendizagem, bem como a utilização, pela professora, de programas como word, paint, power point, objetos digitais de aprendizagem.

Imagem 1: sala de recursos multifuncionais



Fonte: acervo das autoras

Em resposta ao objetivo de analisar a formação do professor da sala de recursos multifuncionais, constatamos após entrevista, que a professora é formada em pedagogia, e atua como docente há sete anos, sendo quatro na educação especial. Possui pós-graduação em educação especial e inclusiva e participou de vários cursos on-line sobre atendimento educacional especializado para deficiência intelectual, visual e autismo. Não identificamos cursos com carga horária significativa em autismo, somente um realizado em 2014 em comunicação alternativa. A professora relatou que:

Sempre me preocupei em trabalhar com os alunos de acordo com as características e necessidades. Hoje só não tem conhecimento quem não quer. Os cursos online e os materiais publicados na internet tem me ajudado muito. (Professora do AEE, 2023)



De acordo com a Resolução do CNE/CBE n.04/2009 o professor de sala de recursos multifuncionais tem a função de:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Dentre tantas funções o professor deverá estar em constante atualização profissional para cumprir todas. A atuação adequada, influenciará nas salas de aula do ensino regular, no espaço escolar e na sociedade.

A professora apontou algumas dificuldades para desenvolver seu trabalho.

A falta de ajuda da família é um grande problema, muitos pais não dão continuidade com as atividades desenvolvidas aqui. O início do atendimento também foi muito difícil porque tive que organizar os grupos e pensar nas atividades que serviria para cada um. Hoje conhecendo cada um e estudando bastante, já consigo perceber a evolução de cada um. Os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação também são poucos. As vezes me sinto meio sozinha na inclusão. É como se tudo fosse de minha responsabilidade. (Professora do AEE, 2023)

Para que a inclusão escolar aconteça realmente, é necessário que todos os atores da escola sejam envolvidos, cada um assumindo sua responsabilidade, em uma rede de cooperação, que objetivem proporcionar a participação e convivência harmônica entre todos os estudantes.

Dentre as funções da professora de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, identificamos que a professora realiza estudo de caso individualmente de todos os estudantes que frequentam a sala.

O laudo médico e demais documentos são organizados em pastas em um arquivo na própria sala de recursos multifuncionais, essa investigação mais aprofundada que dará suporte, pois uma vez identificadas as necessidades especiais do aluno, crio o plano de AEE ou Inventário de Habilidades Escolares e organizo materiais acessíveis e incluir os recursos de tecnologias, que promoverá os aprendizados que precisam adquirir, colocados de uma forma que obtenham maior aproveitamento. (Professora do AEE, 2023)

A partir desses planos é possível criar um direcionamento das ações, procedimentos



metodológicos e recursos necessários, inclusive as tecnologias e as TA. A professora relatou a importância dos planos ao afirmar que:

Com a elaboração do Plano de AEE e do Plano Educacional Individualizado, consigo identificar as dificuldades e os progressos que o aluno tem, e também perceber se a atividade que estou realizando está dando resultados, aí consigo perceber ainda o desenvolvimento dele e vou passando para o professor da sala de aula regular. (Professora do AEE, 2023)

Para Bersch (2013, p.11), a “TA deverá ser então introduzida com o objetivo de ampliar a participação do aluno neste desafio/tarefa, de forma que ele realize as mesmas atividades e junto com seus colegas”, tendo como objetivo “proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio, da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (ibid., 2013, p.2).

Percebi que quando uso as tecnologias com os alunos com TEA, consigo mais respostas nas atividades, eles se desafiam, se concentram. Lógico que fico fazendo a mediação o tempo todo, mas percebo que estão ficando mais independentes e conseguem se comunicar melhor. (PROFESSORA DO AEE, 2023)

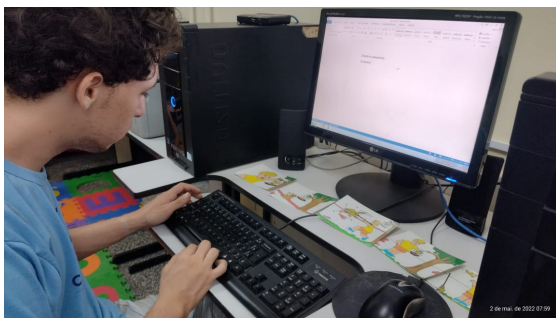
Identificamos que a professora criou um chaveiro de comunicação alternativa para um estudante com TEA, a partir de estudo realizado com a família e o próprio estudante, utilizando imagens reais, com o objetivo de promover sua interação e autonomia. “Ainda estamos em fase de adaptação, mas ele já está utilizando para solicitar as coisas e participar de alguma atividade” (PROFESSORA DO AEE, 2023).

Barbosa (2009, p.71) ao pesquisar a “Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas” considerou que a utilização das Novas Tecnologias com as pessoas com autismo, consegue despertar sua atenção e mantê-la ao longo de sua utilização, podendo “ser uma mais-valia, fazendo a diferença na aquisição do conhecimento e de habilidades sociais, contribuindo de forma relevante para o seu desenvolvimento cognitivo”.

Exemplificamos outra atividade realizada utilizando recursos de tecnologias com dois estudantes com TEA, menos comprometidos. A atividade foi planejada com a utilização de jogos pedagógicos no computador para trabalhar a alfabetização. “Planejei o AEE para todos os momentos, no entanto, tive de alterar tudo quando percebi que eles não sabiam nem ligar o computador. Acostumados com o celular, as pessoas estão esquecendo ou nem sabem como utilizar o computador” (PROFESSORA DO AEE, 2023).



Imagem 2: aluno com TEA em atividade.



Fonte: acervo das autoras

Imagem 3: aluno com TEA em atividade



Fonte: acervo das autoras

Pires (2014) em sua pesquisa de mestrado considerou que o uso da tecnologia com alunos com autismo poderá:

[...] minimizar certas características do seu pensamento, nomeadamente a “rigidez”, comportamentos ritualistas, obsessivos e ausência de jogo dramático. [...] desenvolver competências de linguagem e comunicação. [...] haver lugar a uma maior interação social, na medida em que ao diminuir certa “rigidez” de pensamento, bem como em ter uma maior aptidão para o jogo dramático e, finalmente, tendo mais competências ao nível da linguagem, a criança poderá estar mais apta para interagir com os estímulos exteriores, facilitando assim a sua sociabilidade (PIRES, 2014, p. 90-91)

Então, comprovamos que as tecnologias e tecnologias assistivas facilitam a produção do conhecimento, participação, independência e autonomia para o estudante com TEA nas salas de recursos multifuncionais e posteriormente na sala comum e a sociedade. Pois, a interação com os recursos proporciona colaboração, cooperação e autonomia, bem como empoderamento e segurança nas tentativas e iniciativas para resolver as atividades propostas, ações importantes para seu processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais aconteça realmente, nas escolas públicas é necessário o envolvimento da comunidade escolar, da família, dos outros alunos, trabalhando cooperativamente para realizar as adequações necessárias, transformando a escola em um espaço para todos.

Essa pesquisa verificou a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais no uso das tecnologias assistidas com estudantes com transtorno do espectro do autismo, como agente facilitadora de aprendizagem, autonomia, desenvolvimento e superação de obstáculos que impedem sua participação em todas as atividades da escola.



Verificamos que a professora participou de cursos que favoreceram sua atuação e possibilitaram o desenvolvimento e aprendizagem do aluno com autismo, mesmo que não tenha nenhum curso específico na área, criou mecanismos para utilização dos recursos de tecnologia e tecnologia assistiva. Sua prática pedagógica é organizada a partir de diagnóstico inicial e do plano de AEE ou Inventário de Habilidades Escolares e as atividades são planejadas a partir das necessidades dos alunos e dos recursos disponíveis. Entretanto, percebemos o sentimento de solidão quanto a inclusão desses alunos, necessitando assim de maior envolvimento de todos da escola para que a inclusão realmente aconteça.

Concluimos que os recursos de tecnologia e tecnologias assistiva são importantes para construir novos conhecimentos, desenvolver a autonomia, segurança, iniciativa, socialização e interação dos alunos com TEA, desde que sua utilização seja planejada e executada com eficiência.

De fato, a educação inclusiva estabelece que o AEE seja realizado em espaços estruturados, com materiais específicos e professores com formação adequada. Reconhece que esses elementos são importantes e necessários para assegurar ao estudante o acesso ao currículo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes.

Percebemos a necessidade da continuidade da pesquisa para aprofundamento maior nas questões abordadas visto a construção da política de inclusão escolar que realmente acolha a todos a importância das tecnologias como instrumentos pedagógicos qualificados aplicados à educação especial. Não basta criar leis e normas é preciso modificar a realidade das instituições de ensino, mudar paradigmas para oferecer atendimento adequado. É preciso incorporar diferenças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. F.A. Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas. Dissertação. Instituto Superior de Engenharia do Porto. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47138121.pdf>. Acesso em 11 jun. 2023.

BERSCH, R. C. R.; TONOLLI, J. C. **Tecnologia Assistiva**. 2006. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BERSCH, R. C. R. **Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas. Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013 p. Porto Alegre. 2009

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL, **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Brasília, 2008.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N° 04 de 2 de outubro de 2009.** Brasil. 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Manual do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL, **Decreto N° 7.611, 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 12 jul. 2023.

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. Brasília. DF, 2012.

BRASIL. **Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. 2013.

BRASIL, **Ministério da Educação.** Portaria n.105 de 14 de outubro de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacaocontinuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 12 jun. 2023.

EMER, S. O. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula.** 2011. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36313>. Acesso em 22 de jun. 2023.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas;** Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 346 p. 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf> Acesso em 8 de jun. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

HUMMEL, E. I. **Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 233 p. Marília. 2012. Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hummel_ei_do_mar.pdf. Acesso em 19 de jul. 2023.

JESUS, P.M. **O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Pessoas com Deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – CEFET-MG. Belo Horizonte, 2015.



LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAGALHÃES, J. G, CUNHA, N. M. & SILVA, S. E. **Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas**. In: GLAT, R. PLETSCH, M. D. (Org.). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais*. Ed. UERJ, Rio de Janeiro, 2013. P. 33-48.

PIRES, R. P. O impacto das TIC no sucesso educativo de crianças com autismo. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. 2014. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6464/1/RaquelPires.pdf>. Acesso em 12 ago. 2023.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da Prática Docente no Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 346 p. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129032> . Acesso em 06 jun. 2023.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidades educativas especiais**. Brasília. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, acessado em 30 mai. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. V** – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PAPEL DO CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

ROLE OF THE BRAZILIAN COUNCIL FOR GIFTEDNESS IN EDUCATIONAL POLICIES IN DEFENSE OF THE RIGHT TO EDUCATION

Graziela Cristina JARA¹

Nádia BIGARELLA²

RESUMO

Este texto discute o papel do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), nas políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação, no que se refere a mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas relativas as pessoas com altas habilidades/superdotação, posicionando-o como mais espaço que trabalha em defesa do direito à educação desse público em especial. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental mostra que este Conselho, uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, não apenas participa de eventos educacionais, audiências públicas, também, agencia discussões em defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, sendo um deles, o direito à educação e o direito à cidadania.

Palavras-chave: Direito à educação. Conselho Brasileiro para Superdotação. Direito à cidadania. Mobilização e controle social

ABSTRACT

This text discusses the role of the Brazilian Council for Giftedness (ConBraSD), in public policies for people with high abilities/giftedness, with regard to mobilization and monitoring/inspection of public policies relating to people with high abilities/giftedness, positioning it as another space that works in

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). É membro do Grupo de Pesquisas Educacional e Órgão de Gestão e Sistema de Ensino - GEPESE. E-mail: grazijarasantos@gmail.com

² Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: nadiabiga@hotmail.com



defense of the right to education for this public in particular. Bibliographic and documentary research shows that this Council, a non-governmental, non-profit organization, made up of individuals and legal entities, not only participates in educational events, public hearings, but also organizes discussions in defense of the rights of people with high Abilities/Giftedness, one of which is the right to education and the right to citizenship.

Keywords: Right to education. Brazilian Council for Giftedness. Right to citizenship. Mobilization and social control.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto o Conselho Brasileiro para Superdotação nas políticas públicas para às pessoas com altas habilidades/superdotação. A questão a ser investigada e se o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), colabora na defesa do direito educacional, mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação. Desta forma descreveremos alguns conceitos importante para compreensão deste objeto.

A história das políticas sociais no Brasil, de acordo com Melo (2007), faz parte de um movimento de lutas na qual a construção destas políticas é fruto de embates da sociedade e de interesses políticos, que nas primeiras décadas do século XX a classe trabalhadora se consolida e busca “[...] esclarecer, planejar e realizar um projeto específico de sociedade, e sociabilidade [...]” e desta forma agregando valor na consolidação da política social (MELO, 2007, p. 196).

Os direitos sociais, entre os quais o direito educacional está inserido, conforme prescreve o artigo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, *s.p.*).

Esses direitos são citados no Art. 6º, de acordo com Bigarella e Lewandowski (2015), para serem efetivados, exigem ação protetiva do Estado e estão intrinsecamente unidos aos postulados de igualdade, inclusão e justiça social, uma vez que têm como finalidade garantir a todos cidadãos.

Para tanto, parte-se do pressuposto que as políticas públicas, de acordo com Azevedo (2009, p. 212), “[...] vão expressar uma determinada definição social a respeito da “democracia” que vai encontrar articulação com o referencial normativo global: o projeto de sociedade que se está tentando implantar”. Neste mesmo sentido, ainda segundo a autora, o conceito de políticas pode ser entendido como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser



a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (AZEVEDO, 2009, p. 212).

Mas, como explica Bigarella (2015, p. 51), somente a existência de leis que prescrevem os direitos civis, não pressupõe uma sociedade democrática, pluralista que cria espaços de participação para todos, ampliando assim, os espaços de representatividade de vários segmentos, “[...] condição necessária à democracia, para ampliar a participação dos representantes nos destinos políticos do país, uma vez que se refere à representatividade de vários segmentos”.

Nesse sentido, continua a autora, que

[...] os conselhos de saúde, de direitos, sindicatos, organizações não governamentais (ONGs) entre outros, localizam-se dentro da gestão pública como *locus* de participação e pluralidade representativa, para diminuir a capacidade centralizadora estatal e para evitar decisões que atendam, exclusivamente, aos interesses da classe dominante.

Assim, ainda de acordo com Bigarella (2015, p. 52) a existência de organizações não governamentais (ONGs), em forma de conselhos, como forma de controle social, mobilização e acompanhamento/fiscalização das políticas públicas, estão contidas em “[...] várias passagens do texto constitucional e deve ser apreendida como um instrumento para a construção e consolidação da cidadania, especialmente no âmbito da administração pública brasileira, a qual os conselhos fazem parte”.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), estabeleceu como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). E, definiu em seu artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Bem como no artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garantiu, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prescreveu o seu artigo 208 (BRASIL, 1988).

O artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96, que definiu que os sistemas de ensino devem assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996, *s.p.*).

Ainda como diz a Constituição Federal (1988), e também de acordo com Bigarella (2015, p. 52), insere a “[...] participação popular na discussão, formulação, fiscalização e até mesmo na



deliberação de políticas públicas sociais, asseguradas de várias formas conforme referenciam os dispositivos constitucionais”, conforme demonstram os artigos listados abaixo:

Art. 10 - sobre a participação nas discussões e deliberações dos trabalhadores nos colegiados dos órgãos públicos;

Art. 14 - soberania popular exercida pelo voto direto e secreto (sufrágio universal);

Art. 29 - democracia e descentralização na administração pública;

Art. 31 - fiscalização da política pelos conselhos e outros órgãos externos;

Art. 37 - acesso da sociedade à administração pública;

Art. 49 - plebiscito e referendo;

Art. 194 - Conselho de Seguridade Social, o qual dispõe sobre: ‘caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do governo nos órgãos colegiados’;

Art. 198 - participação da comunidade na fiscalização, na avaliação e no controle dos serviços públicos;

Art. 204, II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 1988).

Uma das formas de fazer valer os postulados de igualdade, inclusão e justiça social é por meio da participação da sociedade, para que cobrem a realização de políticas públicas, cujas materialização dependem de recursos financeiros, que desde a década de 1990, estão cada vez mais limitados.

As reformas educacionais na década de 1990 foram significativas na aderência do direito à educação e ao valor da pessoa humana, no entanto, tendo traços de uma reforma “[...] gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente [...]”, com a preocupação em “[...] reduzir gastos públicos destinados à proteção social [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

Esta limitação, de acordo com a Reforma do Estado, em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994–2002), sob a justificativa de uma crise do Estado, que tinha como principal motivo o custo pesado dos direitos sociais, as organizações não governamentais-ONGs, Conselhos, instituições sem fins lucrativos, instituições filantrópicas, Associações, Fundações e outras organizações análogas as que foram citadas. “Não existe controle social sem a participação ativa da sociedade em associações, movimentos, fóruns, conselhos, ONGs, etc” (PÓLIS, 2008, p. 2). Além disso, estas organizações podem fortalecerem

[...] o exercício do controle social não só através do diálogo com o poder público em espaços institucionalizados de participação como Conselhos, são fundamentais, também, ações de pressão, monitoramento, fiscalização, exposição pública de um tema e mesmo o acionamento de órgãos como o Ministério Público, para exercer auditorias e punir atos ilegais por parte do poder público (PÓLIS, 2008, p. 2).

Desta modo, um conselho, uma ONG, um fórum, uma associação, entre outros, tem papel



importante como mecanismo de controle social na cobrança dos direitos previstos em lei, bem como para cobrar acesso às informações necessárias para efetivar o controle das políticas sociais, pois em caso de não cumprimento do que está previsto em lei e exauridas as possibilidades de negociação com o poder público, estas organizações devem provocar o Ministério Público (PÓLIS, 2008, p. 2).

2 CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO (CONBRASD)

Foi neste espaço de participação, controle social, defesa do direito educacional, mobilização e acompanhamento das políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação, que o Conselho Brasileiro para Superdotação foi criado em 23 de março de 2003, em Brasília, Distrito Federal, composto por um Grupo de Professoras Doutoras: Profa. Dra. Maria Helena Novaes Mira (RJ); Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther (MG); Profa. Dra. Eunice Maria Soriano de Alencar (DF); Profa. Dra. Angela Magda Virgolim (DF), que hoje formam o Comitê Honorário, como uma organização não governamental sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, por meio da participação de representantes da sociedade civil na mobilização e no monitoramento das políticas sociais, no âmbito da inclusão social de pessoas com estas especificidades (CONBRASD, 2004).

Este conselho, mesmo não possuindo assento institucional junto ao Poder Público, exerce o papel de conselho de direito e controle social, que tem como objetivo de:

- Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/ superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/ superdotação;
- Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do ConBraSD;
- Mobilizar, acompanhar, fiscalizar as políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/ superdotação;
- Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/ superdotação e seus familiares;



- Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/ superdotação, bem como a sua circulação;
- Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do ConBraSD;
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do ConBraSD; e
- Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do ConBraSD (CONBRASD, 2004, *s.p.*).

Conforme Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009, os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Pode-se dizer que o conceito de altas habilidades/superdotação ainda está em construção. O Ministério da Educação (MEC), conforme Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, publicada pelo Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação são entendidos como pessoas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O ConBraSD foi criado para pressionar o poder público a criar políticas que garantam os direitos educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação, as quais não têm sido suficiente para atender a demanda, comprometendo o processo de inclusão destas pessoas, deixando-as que continuem na invisibilidade, inclusive quando se trata da universalização do conceito de altas habilidades/superdotação, o qual para Renzulli (2004), está relacionado com três anéis: desempenho a cima da média; envolvimento com a tarefa (motivação); criatividade.

Renzulli (1986, p. 11-12) dá destaque às especificidades que ele observa nos alunos com AH/SD:

O comportamento de superdotação consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses agrupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.



Para melhor compreensão desses três agrupamentos, apresenta-se, a seguir, a descrição deles, conforme elencados por Renzulli.

Inicialmente, tem-se a concepção da capacidade acima da média, que se refere à capacidade geral ou às capacidades específicas, em qualquer área; segundo esse autor, sujeitos com AH/SD são “[...] pessoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano” (RENZULLI, 1986, p. 8).

Nesse sentido, a habilidade geral consiste na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 5). Normalmente, essa é a habilidade mais valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal, a fácil adaptação e a reestruturação de situações novas, a automatização do processamento das informações e a recuperação rápida, precisa e seletiva das informações.

A habilidade específica, uma modalidade superior à média, é, para os autores em referência, a capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentro de uma gama limitada delas. “Estas habilidades específicas são definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se expressam em situações da vida real” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 6). Todavia, tais aspectos não se aplicam em situações de teste. Exemplos de habilidades específicas podem ser representados pela química, o ballet, a matemática, a composição musical, a escultura ou a fotografia, ou ainda mais específicas como o retrato fotográfico, a astrofotografia ou a fotografia jornalística.

Muitas são as habilidades específicas, porém, não podem ser facilmente medidas por testes e devem ser avaliadas por outras técnicas (RENZULLI; REIS, 1997). Nas áreas lógico-matemáticas, por estarem muito relacionadas com a habilidade geral, essas habilidades específicas podem mostrar algum indicador desse potencial nos testes de inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente.

O comprometimento com a tarefa é uma forma refinada de motivação, sistematicamente encontrada nas pessoas criativas e produtivas; é a energia que uma pessoa coloca para realizar uma ação em relação a uma determinada tarefa ou área específica, comumente associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante (RENZULLI, 1986). Comprometimento com a tarefa constitui-se em um dos componentes mais importantes, frequentemente encontrado em pessoas que apresentam comportamento de AH/SD.



O terceiro grupo de traços da concepção – a criatividade – é, muitas vezes, equivocadamente considerado como sinônimo de superdotado, gênio, criadores eminentes ou, ainda, pessoas altamente criativas. Renzulli (1986) menciona que, em muitas pesquisas, as pessoas selecionadas para fazerem parte de um estudo intensivo, eram, de fato, aquelas reconhecidas por suas realizações criativas, pela presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento, a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

Pessoas criativas apresentam fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente (mesmo quando irracional) no pensamento, ações e produtos; são curiosas, especulativas, aventureiras e mentalmente brincalhonas; têm disposição para correr riscos no pensamento e na ação; são sensíveis a detalhes e características estéticas das ideias e das coisas; têm disposição para agir e reagir a estímulos externos e às suas próprias ideias e sentimentos (RENZULLI, 1986).

A Defesa do Direito Educacional de pessoas com altas habilidades/ superdotação, está relacionado a universalização dos direitos sociais e a inclusão social, o que implica segundo Bigarella (2015, p. 63), na “[...] responsabilidade pela materialização e a ação protetória do Estado: “educação pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos” (BRASIL, 1996, 1988). O art. 206 da Constituição Federal (1988), requisita que a formulação das políticas garanta o direito à educação.

Continua a autora:

O Estado Democrático de Direito proclamou a ideia de que todos os homens que vivem em uma mesma comunidade política são iguais diante da lei, que deve garantir os seus direitos universais e respeitar os seus direitos individuais. Essa ação protetória está relacionada à dimensão universalizante (acesso ao conhecimento e permanência na escola), que está vinculada ao conceito de “democracia e cidadania” e de Estado Democrático de Direito (BIGARELLA, 2015, p. 63).

Assim, de acordo com Correia (2009, *s.p.*, grifo da autora),

[...] os conselhos de direitos, podem ser considerados como instâncias participativas, resultado do processo de democratização do Estado brasileiro. As três últimas autoras deixam clara a opção por uma análise desta temática a partir de uma perspectiva classista, problematizando o ‘controle social’ dentro das contradições da sociedade de classes.

Para defenderem os direitos, aos quais estão se propondo, precisam participar, buscando acompanhar da elaboração, execução e avaliação do planejamento. Participar aqui está relacionado ao conceito de Cury (2000, p. 51), que “[...] é dar parte e ter parte. O primeiro movimento visa informar, dar publicidade, e o segundo é estar presente, ser considerado um parceiro nas grandes definições de uma deliberação ou de um ordenamento”. Logo, ainda de acordo com de Cury (2000), os conselhos de direito devem, devem promover nos sistemas de ensino, o direito a educação, tanto



para o setor público, quanto para o privado.

A função mobilizadora, segundo Bigarella (2015, p. 59), refere-se à capacidade dos conselhos em envolver a sociedade nas questões educacionais, especialmente na defesa do direito à educação de qualidade. No caso específico do ConBraSD, a defesa do direito à educação de qualidade, concentra nas pessoas altas habilidades/ superdotação. Além disso, esta função está relacionada a uma ação ativa das organizações não governamentais de fazer a “[...] mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação” (BRASIL, 2013).

A função de controle social, acompanhamento e/ou fiscalização das ações do poder público, com relação as pessoas altas habilidades/superdotação, trata-se da capacidade que este conselho tem de intervir nas políticas públicas e na definição de prioridades para o seu público alvo. Para tanto, este conselho terá que desenvolver as seguintes ações no que se refere ao público específico: acompanhar as ações educacionais; cumprimento dos Planos de Educação; experiências e práticas pedagógicas; interesse dos sistemas de ensino em garantir o acesso e permanências de pessoas altas habilidades/ superdotação nas suas redes de ensino (ConBraSD, 2004).

Desta forma, de acordo com Bordignon (2009), um conselho que tem as funções de mobilizar a sociedade fazer a vigilância na defesa do direito à educação, “[...] além de se fazer sempre presente nos eventos educacionais, o conselho deverá promover, para subsidiar suas decisões, conferências de educação e audiências públicas sobre sua temática”, uma vez que são

“[...] espaços aglutinadores dos esforços comuns do Governo e da sociedade para a melhorada qualidade da educação. A função de controle social impõe a um Conselho [...] promover, para subsidiar suas decisões, conferências de educação e audiências públicas sobre temas educacionais relevantes para o município”. (BORDIGNON, 2009. P. 24).

Entretanto, não se pode perder de vista, que um Conselho que tem por funções a defesa de direitos, mobilização e controle social situa-se no campo propositivo, de acompanhamento e controle da oferta de serviços educacionais, do grupo que representa, situando este tipo de conselho como mediadores do diálogo entre o governos e sociedade, contribuindo assim, como mecanismos importantes da gestão pública democrática, que participam, opinam e vigiam os planos, programas, políticas e diretrizes específicas deste o âmbito nacional até o âmbito local.

Pode-se entender o Conselho como um órgão em que as decisões devem ser precedidas de análise e debates com a sociedade civil “[...] podendo se constituir em um espaço tanto de avanço na consecução das finalidades da educação brasileira como de retardo desses objetivos” uma vez que, participa de uma dinâmica da política que ultrapassa o setor educacional, de fato, participa “[...] dos



destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade” (CURY, 2000, p. 45–47).

Os Conselhos estão na condição de “um fórum representativo da sociedade para a discussão, avaliação e elaboração da política educacional” e assim tornam-se um “elo entre o Estado e a Sociedade”, responsáveis por fazer a ponte entre sociedade e Estado no campo educacional, dada a sua disposição em dar sentido aos interesses da instituição social (CURY, 2000, p. 45).

Os Conselhos de Direitos como espaços públicos podem possibilitar uma relação próxima entre Estado e Sociedade. Sendo uma maneira de a sociedade participar do Estado, por meio de discussões. Dessa forma os conselhos

[...] poderão imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e tomada de decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública. Eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas (GOHN, 2003, P. 85–88).

Desta forma, os Conselhos funcionam “[...] como agentes de inovação nas políticas públicas, porque, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, eles estão construindo uma nova esfera pública de poder e de controle social. Como tais representam forças sociais organizadas e contribuem para o fortalecimento de novos sujeitos políticos” (GOHN, 2001, p. 31). Evaldo Vieira (2001, p. 14) trará a base para a compreensão de que a democracia

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa em grau crescente de coletivização das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democrática elas são.

Bem como os conceitos de sociedade civil, de cidadania, de direitos civis e de políticas sociais. Caracterização do Estado de direito democrático e indicando-o com o controle social da administração pública como um dos elementos básicos mais importantes da democracia. Conforme explica Bigarella (2015, p. 17), Evaldo Vieira define “[...] que as políticas públicas educacionais ultrapassam a ideia de conjunto de normas, diretrizes e ações. Elas são ações de corte social, de direito do cidadão e de responsabilidade do Estado, ou seja, o “Estado em Ação”.

Conforme mencionado nos parágrafos anteriores, as ações de um conselho de caráter de mobilização e acompanhamento/fiscalização, como o ConBraSD, cujo objetivo é fomentar não



somente as políticas públicas relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação, mas também conscientizar a sociedade sobre quem é a pessoa com altas habilidades/superdotação.

Para isso, uma das suas principais ações é a realização de congressos nacionais e internacionais, realizados bianualmente, em diferentes cidades do país, objetivando um alcance na visibilidade da temática. Nesses 20 anos de existência, foram realizados alguns congressos/seminários, com o apoio de instituições públicas e privadas.

O conselho teve importante colaboração na criação do NAAH/S (Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação), criado em 2005 pelo Ministério de Educação (MEC), por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), criou, em todos os estados e no Distrito Federal, os programas intitulados NAAH/S. Que visava subsidiar os trabalhos das secretarias estaduais de educação, no intuito de organizar centros de referência e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos no campo da superdotação.

A criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades /Superdotação (NAAH/S) foi uma iniciativa para se introduzirem políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação de todo país. O programa, coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, não tratava de modelos para serem seguidos, mas de ações de implementação das políticas de inclusão (BRASIL, 2006).

Em 2005, de acordo com dados do Censo Escolar divulgados pelo MEC, do total de alunos matriculados na educação básica 640.317 mil apresentavam necessidades educacionais especiais (NEE); destes, apenas 1.928 foram identificados com AH/SD (BRASIL,2006). Estes dados contrastam-se com os movimentos crescentes, em relação à identificação e atendimento de alunos nessas condições, considerando que o potencial de superdotação da população evidencia a existência de muito mais alunos com AH/SD do que o apontado no Censo Escolar.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP), em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e com as Secretarias de Educação Especial de vários estados brasileiros idealizaram e implantaram os NAAH/S. Como parte do processo de implantação dos Núcleos, o MEC/SEESP disponibilizou um documento intitulado Documento Orientador: Execução da Ação SEESP/MEC, Brasília 2006, com orientações para subsidiar as ações em cada território do Brasil, para que cada um construa suas ações de acordo com a sua própria realidade, contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2006).



O NAAH/S têm o objetivo de contribuir para a formação e capacitação de professores e demais profissionais, oferecer ao aluno oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, bem como fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação. Esses núcleos foram estruturados em três unidades: a) Unidade de Atendimento ao Aluno; b) Unidade de Atendimento ao Professor e c) Unidade de Atendimento à Família (BRASIL, 2006).

A demanda em relação ao atendimento especializado a alunos com necessidades especiais crescia e, desse modo, em 2008 foram criados decretos e resoluções que modificaram as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estivessem matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. A Resolução n.º 4 de 2009, mencionada anteriormente, estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Ficou, dessa forma, efetivado o direito de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades ou superdotação, na forma suplementar ao ensino regular, com a previsão de financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB, para aplicação na escola, mediante comprovação da matrícula pelo registro no Censo Escolar/MEC/Inep e aprovação do projeto pedagógico da escola (DELOU, 2014).

Em 2013, o ConBraSD esteve presente no I Encontro Nacional dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S que foi realizado com o apoio da Secretaria Estadual de Educação/SED e do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), nos dias 18 a 21 de novembro de 2013. (CONBRASD, 2013)

O Encontro tinha como finalidade refletir, discutir e avaliar a situação dos Núcleos e do atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, orientar profissionais com relação ao tema altas habilidades/superdotação, além de promover o intercâmbio e a cooperação entre os NAAH/S do Brasil.

No referido encontro houve uma reunião dos membros dos conselhos presentes no evento, na qual deu origem ao “Manifesto Público dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação”. O documento emerge das informações compartilhadas



ao longo do Encontro sobre a situação do atendimento educacional aos alunos com AH/SD nos diversos territórios representados, com destaque das dificuldades enfrentadas e os ganhos atingidos (CONBRASD, 2013).

O Manifesto elenca os diversos pontos críticos, comuns a todos os estados e discutidos na reunião:

[...] falta de financiamento; ausência de supervisão e acompanhamento por parte do Ministério de Educação e das mantenedoras dos NAAH/S (Secretarias municipais e estaduais de Educação e Fundações); dificuldades para a institucionalização dos NAAH/S; dificuldades de infraestrutura; falta de recursos materiais, humanos e financeiros; alta rotatividade dos profissionais dos NAAH/S e falta de investimento na formação. (CONBRASD, 2013, p.1).

Outros aspectos que também foram salientados e que, segundo o texto, provocam prejuízos ao funcionamento dos NAAH/S foram:

a confusão conceitual e terminológica, com o uso indiscriminado de diversas expressões e termos para definir as Altas Habilidades/Superdotação; a falta de clareza da legislação educacional no que tange à comunidade de Altas Habilidades/Superdotação; a falta de formação continuada de professores do ensino regular e de AEE para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos nossos alunos, a falta de interlocução do Ministério de Educação com as demais esferas governamentais, para inclusão das AH/SD nos programas federais, a exemplo do que já acontece com as demais áreas público-alvo da Educação Especial. (CONBRASD, 2013, p.1).

O objetivo do documento era relatar como estava funcionando os núcleos nas diferentes regiões do país, na prática do funcionamento do NAAH/S, e suas necessidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ConBraSD criado para ter um caráter de mobilização e controle social tem por objetivo participar ativamente na formulação políticas públicas que resguardem os direito das pessoas HA/SD, para tanto, busca fazer estudos e constrole de documentos com informações a respeito do atendimento educacional à estas pessoas, em ambito estadual e nacional,destacando as dificuldades enfrentadas e os ganhos atingidos, propondo ações de acompanhamento e controle da oferta de serviços



educacionais.

Desta forma, o ConBraSD consegue acompanhar, representar e reivindicar os direitos constitucionais desta população, tentando incluir outras propostas planos, projetos e programas nas políticas educacionais que beneficiem as pessoa com HA/SD, possibilitando a transparência em seu cumprimento, apreciação e fiscalização, no que se refere as políticas públicas destinadas as pessoas com altas habilidades/superdotação, para estas salvaguadem o direito de todos.

Garantem também, os meios para que esta garantia constitucional aconteça: investimentos na formação de recursos humanos e pedagógicos, valorização docente, medidas que previnam e rompam os processos de discriminação e estigmatização destes estudantes; atendimentos educacionais especializados voltadas ao atendimento deste público, para a inclusão não aconteça somente no espaço física, aconteça de forma efetiva, garantindo assim os direitos sociais e educacionais de todos e todas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. L. **Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE*, v. 25, n. 2, p. 211–231, maio/ago. 2009.

BIGARELLA, N.; LEWANDOWSKI, A. G. *Education, Republican Right and Duty. Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 45–61, 2016.

BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 04*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, DF: CNE / CEB, 2009. 17 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação:** 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005a.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO [CONBRASD]. *Estatuto do Conselho Nacional para Superdotação*, n. 01/2004. Brasília, DF, 9 de novembro de 2004. 8 p.

CONBRASD. Conselho Brasileiro para Superdotação. **Manifesto Público dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação.** MS: Campo Grande, 21 de novembro de 2013.

CORREIA, M. V. C. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde.* [s.l.]: Fundação Oswaldo Cruz



/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

CURY, C. R. J. **A educação e a primeira constituinte republicana.** In: FÄVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1998.* Campinas: Autores Associados, 1996.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, L. E. M.; FARIA FILHO, L.M. de; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOHN, M. G. *Conselhos gestores e participação sociopolítica.* São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, A. A. S. *Liberalismo e educação em debate.* José Claudinei e José Luís Sanfelice (Org.). Campinas: Ed. Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, D. A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* 8. ed. Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (Org.). São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

PÓLIS – Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. *REPENTE* – controle social das políticas públicas, n. 29, ago. 2008.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Three-ring conception of giftedness.** Connecticut: NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development, Storrs, 1997.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** *Revista Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 52. jan./abr. 2004.

VIEIRA, E. **As políticas e as bases do direito educacional.** *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 9–29, nov. 2001.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL E NO DISTRITO CAPITAL DO PARAGUAI – ASSUNÇÃO: DICOTOMIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

HIGH SKILLS OR GIFTEDNESS IN MATO GROSSO DO SUL AND THE CAPITAL DISTRICT OF PARAGUAY – ASUNCION: DICHOTOMY BETWEEN THE PUBLIC AND THE PRIVATE

Priscilla Basmage Lemos DRULIS¹

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica de cunho documental objetiva expor a história da criação dos Centros de altas habilidades/superdotação no Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai-Assunção, analisando a dicotomia entre o público e o privado. Parte-se do princípio que o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação requer receber um atendimento educacional especializado, para acesso e desenvolvimento de sua(s) habilidade(s), garantindo seu direito Universal de desenvolver suas potencialidades que devem ser ofertados pelas Escolas e pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais de Educação. Considera-se que a apropriação de interesses particulares, por motivos de ideologia e economia, são fatores do capitalismo, que produz a precariedade e desagrega a sociedade. Necessita superar a exclusão social, reduzir as desigualdades e democratizar a sociedade, pois o público das AH/SD ainda que pertencente à educação especial, é uma classe “elitista” que por vezes são conduzidos pela sociedade neoprodutivista, por grupos com interesses particulares por disputa hegemônica, no atendimento aos propósitos de orientação capitalista liberal.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Brasil. Paraguai.

ABSTRACT

This bibliographic research of a documentary nature aims to expose the history of the creation of High Skills/Giftedness Centers in Mato Grosso do Sul and the Capital District of Paraguay - Assunção, analyzing the dichotomy between public and private. It is assumed that students with High Abilities/Giftedness require to receive specialized educational assistance, to access and develop their ability(s), guaranteeing their Universal right to develop their potential, which must be offered by Schools and Federal, State and Municipal Education bodies. It is considered that the appropriation of particular interests, for reasons of ideology and economics, are factors of capitalism, which produces precariousness and disintegrates society. It needs to overcome social

¹ Doutoranda, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); pribasmage@gmail.com



exclusion, reduce inequalities and democratize society, as the AH/SD public, although belonging to special education, is an “elitist” class who are sometimes led by the neo-productivist society, by groups with particular interests in dispute hegemonic, in meeting the purposes of liberal capitalist orientation.

Keywords: Special education. Inclusion. Brazil. Paraguay.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica de cunho documental objetiva expor a história da criação dos Centros de altas habilidades/superdotação no Mato Grosso do Sul e no Distrito Capital do Paraguai- Assunção, analisando a dicotomia entre o público e o privado.

Inicialmente convém expor que o presente estudo tratará sobre dois centros de Educação Especial que atende o público com altas habilidades ou superdotação (AH/SD), um localizado no Brasil, mais especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande nomeado como CEAM/AHS (Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação), e outro no Paraguai, no distrito capital – Assunção, chamado Aikumby.

O decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 integra no público-alvo da educação especial as pessoas com Altas habilidades/Superdotação, garantindo a suplementação escolar desses estudantes por meio do atendimento educacional especializado que é o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

O conceito de altas habilidades/superdotação definido no artigo 4º da Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O atendimento ao estudante com indicativos de Altas Habilidades ou Superdotação estão asseguradas por leis e princípios universais, baseando-se no princípio de respeito à dignidade da



pessoa humana e no seu direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Declaração Universal de Direitos Humanos (1948): “Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção [...]”.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

•Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

•Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Os estudantes com Altas habilidades ou Superdotação são amparados pela Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que no seu capítulo V da Educação Especial Art. 58, 59 e 60 ressalta que o atendimento aos estudantes com necessidades especiais poderá ter ou não sala especial, mas que a escola deve favorecer a integração e o desenvolvimento desses estudantes no ensino regular, prevê no artigo 59 inciso I e II:

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender a suas necessidades.

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados (BRASIL, 1996, art. 59)

A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) n° 2, de 11 de fevereiro de 2001 no seu Artigo 1° estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida desde a educação infantil. Para o Atendimento Educacional Especial aos estudantes com Altas habilidades ou Superdotação prevê:

atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 03).

Nas Diretrizes do Sistema Educacional Inclusivo no Paraguai (MEC, 2018) alunos com altas habilidades são mencionados como um grupo que "poderia estar em risco de marginalização, exclusão ou reprovação escolar" para o qual o MEC assume “a responsabilidade de garantir a participação real e efetiva dos grupos na situação de vulnerabilidade” (PARAGUAY, 2018, p. 20). A atenção aos alunos com altas capacidades é insere-se na Direção Geral de Educação Inclusiva (DIGEI), com cujos diretores reuniões foram realizadas e aqueles que mostraram grande vontade de participar a esta população. Portanto, é necessário unificar critérios e iniciar



um trabalho sistemático para responder às necessidades deste grupo de alunos.

Esses alunos têm necessidades específicas de apoio educacional (NEAE), conforme contemplado na legislação paraguaia no Art. 5, alínea a) do Decreto No. 2837/2014 que regulamenta a Lei nº 5136/2013 “Da Educação Inclusiva”. Na subseção d) define o aluno com altas habilidades intelectuais como aquele que "gerencia e relaciona simultaneamente e efetivamente múltiplos recursos cognitivos diferentes, do tipo lógico, numérico, espacial, memória, verbal e criativo, ou se destaca especialmente e excepcionalmente em um deles” (PARAGUAY, 2013, p. 8). No Art. 22, indica que "Aos que demonstrem competências curriculares superiores às correspondentes ao seu grupo de idade, serão oferecidas opções curriculares adequadas ao seu nível de habilidades e conhecimentos”. (pág. 16). Portanto, do Ministério da Educação e Ciências do Paraguai (MEC) já está prevista a necessidade específica de apoio especializado nestes NEAE para altas habilidades intelectuais. No Paraguai até o ano de 2016 o MEC não possui um programa oficial para alunos com AH/SD ou de forma a realizar intervenções especiais para este público.

2 HISTÓRIA DO CENTRO AIKUMBY – ASSUNÇÃO, PARAGUAI

No ano de 2017 foi constituída uma instituição privada de ensino, pioneira na inclusão educacional, chamado AIKUMBY, por meio de um Programa de Apoio a Altas Capacidades para atender alunos com essas necessidades apoio educacional específico (NEAE), ratificado na Portaria nº 2.837/2014 que regulamenta a Lei nº 5136/2013 “Da Educação Inclusiva”.

Aikumby é o primeiro centro de altas habilidades e criatividade do Paraguai, trabalhando no desenvolvimento de talentos com base em evidências científicas. Procuram ser o centro de referência para toda a América Latina em questões de altas habilidades, desenvolvimento de talentos e criatividade.

Sua concepção foi em 2016, mas efetivamente teve seu início em 2017. O programa segue as práticas de acordo com evidências científicas para trabalhar com alunos superdotados, focando em seus aspectos acadêmicos, sociais e emocionais.

Aikumby, é uma palavra em Guaraní que significa "Eu entendo profundamente". Sabendo da curiosidade e do gosto por aprender em pessoas com altas habilidades.

O Centro pertence às seguintes organizações internacionais: Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas, em que as profissionais Dra. Alexandra Vuyk e Lic. Maureen Montanía representam o Paraguai como Delegadas, o Conselho Europeu para Altas



Habilidades, a Associação Nacional para Crianças Superdotadas dos EUA e o Grupo de Trabalho de Altas Capacidades América Latina.

Segundo o site do Centro (PARAGUAY, 2023) diz que sua visão é ser um centro de referência nacional e internacional no atendimento de altas habilidades e desenvolvimento de talentos, buscando a transformação social por meio da educação, inovação, pesquisa constante e articulação social.

Segundo o site do Aikumby a Dra. Alexandra Vuyk é a Fundadora e Diretora Geral, possui também diretora de Alianças, diretor de estratégia, psicólogos, coordenadora de oficina, coordenadora de Avaliação, psicóloga de Laboratório, coordenadora de Projeto, coordenadora de Educação, assistente de Pesquisa, coordenador da Sementeira de Pesquisa.

A ideia da criação do Centro Aikumby partiu de uma escola e faculdade privada na cidade de Assunção com 30 anos de experiência desde a sua criação em 1989, que tem aproximadamente 400 alunos de todos os níveis.

O programa começou com uma sensibilização intensiva a todos os níveis da comunidade educacional (Kerr, 2009). Quatro capacitações foram realizadas para professores de todas as níveis, inicialmente em conceitos básicos para trabalho com altas capacidades e em seguida, aprofundamento determinado a pedido da equipe docente. Além disso, desenvolveram reuniões múltiplas com gestores e professores de acordo com o nível para orientações do programa. Foi feita uma apresentação abrangente do programa às famílias em uma reunião, e foi solicitada participação ativa para encaminhar seus filhos, também uma reunião inicial com os técnicos da DIGEI sobre estratégias de enriquecimento e procedimentos para possíveis acelerações.

Neste contexto, o encaminhamento para o programa começa por meio de indicações de professores, tutores, gerentes, famílias, colegas ou autonegação (Pfeiffer, 2017). Em seguida, o coordenador do programa realiza observações em sala de aula para ver características comportamentais de cada aluno em questão, bem como entrevistas breves sessões com professores e/ou tutores antes de tomar a decisão de proceder à avaliação. A partir das entrevistas que indicam as áreas potenciais de força e necessidade de desafios adicionais. Em muitos casos, já nas observações e entrevistas com professores nomeados, é possível descartar a necessidade de avaliação formal para ingresso no Programa.

Para tanto, realizam avaliações com baterias criteriosamente selecionadas, baseadas em evidências científicas mundiais, com a edição mais atualizada de cada teste e os índices de interpretação recomendados por organismos internacionais de cada área. Identificam AH/SD e dupla excepcionalidade e realizam Design de Vida (Orientação Vocacional).



A avaliação cognitiva é realizada na escola, durante o horário de aula. Às vezes, alunos já possuem avaliações anteriores realizadas por profissionais externos ou para admissão na instituição, caso em que tais resultados são tomados como referência. A participação no programa é baseada nas necessidades demonstradas de cada aluno e suas características de acordo com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli e Reis, 1997), também chamados de 3Cs: alta capacidade, criatividade e comprometimento com o tarefa. Esses 3Cs interagem para potencializar o desempenho de cada aluno, sendo o três necessários para o pleno desenvolvimento do talento.

No Consultório dois serviços de consultoria são oferecidos: a orientação familiar e educacional para desenvolver o talento de pessoas com altas capacidades e dupla excepcionalidade. Tem como foco orientar as famílias na criação de crianças e adolescentes com altas habilidades, bem como orientar seus processos educativos dentro da instituição que frequentam. E o acompanhamento psicossocial em altas habilidades e dupla excepcionalidade, para consultas breves e pontuais sobre assuntos específicos que fazem parte do cotidiano de pessoas com altas habilidades.

Oferecem oficinas de enriquecimento e encontro com pares para alunos com altas habilidades e dupla excepcionalidade. O enriquecimento ocorre ao abordar temas não explorados nas instituições formais de ensino, são breves e não exigem compromisso anual porque variam de acordo com os interesses, que são múltiplos no mundo das altas habilidades.

O treinamento da comunidade de pares ocorre simultaneamente com workshops de enriquecimento. Os encontros tornam-se um lugar comum onde pessoas com altas habilidades podem se encontrar com pessoas que compartilham os mesmos interesses intelectuais e aprendem no mesmo ritmo, proporcionando a oportunidade de formar valiosos laços de amizade.

Os membros da equipe Aikumby apresentam uma trajetória importante no mundo da pesquisa científica, três deles (Dra. Alexandra Vuyk, Mag. Liz Barrios, Lic. Maureen Montanía) fazem parte do Conselho Mundial de Crianças Superdotadas e Talentosas (Conselho Mundial das Crianças Superdotadas e Talentosas), realizam publicações em revistas científicas e apresentam em congressos científicos os trabalhos realizados na área das altas habilidades e superdotação.

Realizam pesquisa sobre altas habilidades, criatividade e saúde mental. Fazem consultoria metodológica e estatística; Tutoria de teses de doutorado e mestrado; e Seedbed para pesquisadores juniores. Desenvolvem de projetos de inovação, implementação e acompanhamento.

A área de formação é definida de acordo com as necessidades de preparação e formação em AH/SD e criatividade por parte de profissionais e/ou instituições de ensino. Os Profissionais



de Saúde e Educação do Centro fazem oficinas de informação, e supervisão individual ou em grupo e estabelecem parcerias com faculdades e universidades.

O Centro visa o apoio empresarial ao nível da implementação e desenvolvimento de atividades que acrescentem capacidade de organização e alcance de objetivos a curto, médio e longo prazo, por meio dos seguintes serviços: Plano de vida e carreira dentro da empresa; Workshops de soft skills para colaboradores; Liderança para gestores. Avaliação e empoderamento; Aconselhamento estratégico (organizacional, resolução de conflitos, habilidades de enfrentamento). Intervenções e estratégias são selecionadas de forma personalizada, dentre elas: aceleração, enriquecimento, atividades diferenciadas e desafiadoras.

2.1 O Trabalho da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande - MS para AH/SD

Visando cumprir ao que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), o governo do Estado do Mato Grosso do Sul deu início a um processo de identificação com o objetivo de identificar estudantes com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino com a implementação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, em 2005.

O serviço do NAAH/S -MS é pautado nos 4 volumes de uma série de livros disponibilizados pelo MEC, denominada “A Construção de Práticas Educacionais para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2007) e da base teórica proposta por Renzulli (1986).

No contexto estadual, o funcionamento do NAAH/S – MS, legalmente amparado por meio do Decreto n. 12.169, de 23 de outubro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006) teve início no dia 23 de outubro de 2006, vinculado à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPOESP), da Superintendência de Políticas de Educação (SUPED) da SED/MS. No Art. 2º do mesmo, estão previstas, na organização de sua estrutura, as seguintes unidades:

I – Unidade de atendimento ao Professor; II - Unidade de atendimento ao Aluno; III- Unidade de atendimento à Família.

Art. 3º A Unidade de atendimento ao Professor objetiva oferecer cursos de formação continuada a professores e profissionais de educação, promover pesquisas e realizar planejamento junto a instituições parceiras para desenvolvimento de ações referentes às altas habilidades/superdotação.

Art. 4º A Unidade de atendimento ao Aluno objetiva apoiar alunos com altas habilidades/superdotação, professores e comunidade, por meio de métodos e materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Art. 5º A Unidade de atendimento à Família objetiva orientar e dar apoio psicológico e emocional à família, com intuito de incentivar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação (MATO GROSSO DO SUL, 2006).



Também se faz necessário apresentar o previsto na resolução da SED/MS, que informa um pouco mais sobre o funcionamento do NAAH/S – MS, na Resolução/SED, de 2 de fevereiro de 2012, e determina procedimentos para o funcionamento do núcleo, a saber:

Art. 2º O NAAH/S – MS tem como objetivos avaliar, identificar e promover atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Art. 3º Os atendimentos oferecidos pelo NAAH/S – MS será realizado no Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva – CEESPI e nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único: O atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação no interior do Estado funcionará sob orientação do NAAH/S – MS. Art. 4º Para a consecução de sua proposta o NAAH/S – MS oferecerá suplementação curricular aos alunos em atendimento (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Por meio das Resoluções e Decretos, observa-se que havia um trabalho voltado para identificação e atendimento os estudantes com altas habilidades/superdotação.

No ano de 2017, mais precisamente no dia de 24 de julho de 2017, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), por meio do Decreto estadual n. 14.786, vinculado pedagógica e administrativamente à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

O serviço ofertado pelo CEAM/AHS é o mesmo do NAAH/S, porém como Centro tem mais autonomia no que se refere a verbas, propostas e ações, o que contribui para o trabalho da equipe. Deve-se evidenciar que o CEAM/AHS tem a sede em Campo Grande- MS, sendo o único centro de AH/SD com esse nome no país, contudo atende todos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do estado do Mato Grosso do Sul. Seu foco principal são estudantes da Rede Estadual de Ensino do MS, uma vez que pertence à SED – MS, todavia como centro também pode atender estudantes da rede particular de Ensino. Para isso, os responsáveis devem solicitar pela escola a avaliação, destinado à SED, que encaminha o pedido para o Centro.

Os estudantes da rede estadual, são atendidos na própria escola em que a sua avaliação é realizada pelos técnicos do CEAM/AHS, quando identificados com altas habilidades/superdotação são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sede do centro em Campo Grande.

O CEAM/AHS baseia-se no conceito de Altas Habilidades/Superdotação descrito na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e utiliza como base teórica para identificar e atender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994) e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e Reis (1986; 2004).

A avaliação do CEAM/AHS é pautada em atividades que propõem reforçar a ligação do estudante com uma ou mais inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical,



corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal), segundo Gardner (1994), e o conceito de Altas Habilidades/Superdotação é concebido como o encontro dos três anéis (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), (RENZULLI, 2004), apoiando-se nos indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências.

Sendo assim, por meio da observação de comportamentos dos alunos em atividades pedagógicas e criativas, a equipe técnica do CEAM/AHS avalia os estudantes da rede estadual de ensino de Campo Grande, a fim de analisar as potencialidades, como um processo contínuo, flexível e coerente com a sua realidade, considerando os aspectos como o contexto social, motivação intrínseca e o comportamento do estudante.

Com uma perspectiva qualitativa e processual, a equipe técnica do CEAM/AHS realiza a identificação, ofertando apoio pedagógico aos estudantes e orientações à família, professores e comunidade escolar, uma vez que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oportunizam, durante o atendimento, o enriquecimento e suplementação curricular, a partir da área de interesse do estudante com a finalidade de potencializar o desenvolvimento de suas habilidades.

No CEAM/AHS, o enriquecimento ofertado consiste na promoção do desenvolvimento de projetos em cada AEE e atividades extracurriculares solicitadas, oferecido com cronograma adequado às características e necessidades de cada estudante, por meio do Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (2014) sendo eles: Enriquecimento Escolar do Tipo I, o Enriquecimento Escolar do Tipo II e o Enriquecimento Escolar do Tipo III. Freitas (2012) resume cada tipo:

Resumidamente o Tipo I, representa atividades de exploração geral a respeito de uma variedade de assuntos, etc.; o Tipo II constitui-se por atividades que ofereçam métodos e técnicas diferenciadas em relação a determinado assunto; o Tipo III, seriam as atividades investigativas de problemas reais, individuais ou coletivas, em que o aluno assume o papel de investigador (FREITAS, 2012, p.49).

Hoje o CEAM/AHS oferece no AEE os atendimentos de música, arte, corpo e movimento, gastronoquímica, robótica, matemática, física, química, história, ciências, linguagem, geografia, biologia humana, teatro, filosofia. Possui uma gerente pedagógica que administra o centro, técnicos (pedagogos e psicólogos), secretária e coordenadores do AEE.

3 ANÁLISE ENTRE OS CENTROS – DICOTOMIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

Ao observar o histórico dos Centros (CEAM/AHS e Aikumby) e o que ambos oferecem aos estudantes com AH/SD, nota-se semelhanças dentre elas na avaliação, base teórica para



identificação dos alunos, bem como na oferta do AEE e na equipe multidisciplinar disponível para os atendimentos. Porém o principal ponto observado é que um Centro (CEAM/AHS) é público, pertencente à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, e o outro centro (Aikumby) é privado.

Inicialmente nota-se que o centro Aikumby visa o apoio empresarial, por meio dos seguintes serviços: Plano de vida e carreira dentro da empresa; Workshops de soft skills para colaboradores; Liderança para gestores. Essas palavras nos remetem o capitalismo, ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo. Segundo Zan e Krawczyk (2019):

É a expressão de uma mudança socio cultural que tenta se impor: "empresariamento" da escola pública e dos estudantes, da sociedade, do Estado. A apologia da empresa de forma generalizada para todos os espaços e comportamentos toma o empresário uma figura emblemática e modelo na seguir pela juventude, o que serve para reforçar a ideologia meritocrática. O "empresário" aparece, dessa forma, como "um herói da moderna vida empresarial", isto é, que teve êxito na vida através de seu esforço, da sua capacidade de planejar e de prever novas situações. Pessoa de êxito porque teve um sonho e o realizou. Essa ideia descaracteriza o papel social da escola e da formação de um jovem autônomo. A verdadeira autonomia só se conquista através de uma formação integral, que permita ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania (ZAN E KRAWCZYK, 2019, P. 617).

O ensino do empreendedorismo nas instituições escolares sejam elas públicas ou privadas, tornou-se uma indústria do empreendedorismo na educação que abrange entre outras maneiras de lucro, serviços de consultoria (antes dirigidos estritamente a empresas), material didático, propostas curriculares e venda de palestras. "Com falsas promessas de uma prosperidade fácil e com receitas rápidas baseadas em ideias de senso comum, estes empreendedores recorrem a um discurso emocional em estilo de autoajuda" (CAMPOS; SOEIRO, 2016; SEESP, 2017).

Outro item que chamou atenção e que o centro paraguaio oferece é ao aconselhamento estratégico (organizacional, resolução de conflitos, habilidades de enfrentamento), o que vem ao encontro da fala de Zan e Krawczyk (2019):

A falácia do empreendedorismo - ancorada na possibilidade de atingir o sucesso através de um conjunto de estratégias comportamentais - sem dúvida facilita a responsabilização única no indivíduo sobre seu futuro, legitimando um conjunto pequeno de jovens ganhadores e justifica a grande massa de perdedores, sem considerar o mercado altamente competitivo, desregulado e cada vez com menores oportunidades laborais (ZAN E KRAWCZYK, 2019, p. 618).

As autoras ainda complementam:

A destruição dos espaços públicos e a apropriação da educação escolar por interesses particulares – ideológicos e econômicos- são dimensões do processo regressivo das



conquistas sociais adquiridas ao longo de décadas e que estamos vendo serem destruídas num abrir e fechar de olhos, produzindo nem mais nem menos que a precarização e a desagregação da sociedade (ZAN E KRAWCZYK, 2019, p. 618).

Nota-se que a instituição Paraguaia privada tem interesses particulares, ideológicas e econômicas e,

Na ótica economicista e mercadológica presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação é a capacitação e a requalificação dos trabalhadores para satisfazer às exigências qualificacionais do sistema produtivo, bem como para formar o consumidor diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores e consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir de maneira eficiente, sofisticada e de competir com seus talentos, com suas habilidades e com suas competências no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2013, p. 241).

Uma das ações também expostas pelo centro Aikumby diz respeito a Avaliação das AH/SD com o aluno e ao seu empoderamento. Para tanto, a eficiência pedagógica é procurada por meio do estabelecimento de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI. 2007). Para Oliveira:

Essa pedagogia tem sido levada a efeito, em geral, por meio de: (a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; (b) atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; (c) avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; (d) estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das instituições públicas ou privadas que são classificadas/desclassificadas; (e) criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e fazer escolha entre escolas; (f) ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total; (g) valorização de algumas disciplinas, como matemática e ciências, devido à competitividade tecnológica mundial, que tende a privilegiar tais disciplinas; (h) ampliação dos meios de treinamento de professores, por exemplo, educação a distância; (i) descentralização da educação, sobretudo dos recursos financeiros, em conformidade com a avaliação do desempenho; (j) valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; (k) repasse das funções do estado para a comunidade e para as empresas (OLIVEIRA, 2013, p. 241 e 242).

Aikumby busca ser o centro de referência para toda a América Latina e alegam fazer consultoria metodológica e estatística, ou seja,

Pelo caminho da “exclusão por dentro” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007), criam-se trilhas de progressão diferenciadas que levam os estudantes a diferentes trajetórias de qualificação/desqualificação, legitimando práticas de classificação no interior da escola (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado). Pelo caminho da subordinação recuperam-se práticas de controle social conservadoras baseadas na submissão pelo disciplinamento (habilidades socioemocionais) (FREITAS, 2014, p. 1102).

Em relação ao CEAM/AHS, embora seja um centro público, estabelecido e subsidiado



pela secretaria de educação do estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS), também pode atender estudantes da rede particular de Ensino. Nota-se que “[...] na sociedade capitalista, o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção” (SAVIANI, 2010, p.22).

Outro fato a destacar é a nomenclatura de gerente pedagógica para gestora do centro de AH/SD (CEAM/AHS), ou seja, embora seja público, também baseiam-se de uma pedagogia com ênfase na gestão e organização de programas gerenciais, portanto, “a gestão assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados” (OLIVEIRA, 2013, p. 242).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte-se do princípio que o estudante com Altas Habilidades/ Superdotação precisa receber um atendimento educacional especializado, para promoção e desenvolvimento de sua(s) habilidade(s), garantindo seu direito Universal de desenvolver suas potencialidades que devem ser ofertados pelas Escolas e pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais de Educação.

Ambos centros de AH/SD visam identificar e garantir o atendimento educacional especializado para este público, porém percebe-se nitidamente a dicotomia entre o público e o privado, visto que a cumplicidade entre o público e o privado é próprio da sociedade capitalista.

Conclui-se que a apropriação de interesses particulares, por motivos de ideologia e economia, são fatores do capitalismo, que produz a precariedade e desagrega a sociedade. Necessita superar a exclusão social, reduzir as desigualdades e democratizar a sociedade, pois o público das AH/SD ainda que pertencente à educação especial, é uma classe “elitista” que por vezes são conduzidos pela sociedade neoprodutivista, por grupos com interesses particulares por disputa hegemônica, no atendimento aos propósitos de orientação capitalista liberal.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, M. A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Declaração Universal de Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. de 2023



BRASIL. **Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais)**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 16 de nov. de 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de.com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos>. Acesso em: 17 de out. de 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**.

Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Ensino Especial, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 20 fev. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. publicado no DOU de 17/11/2011 ou disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 05 fev. 2023

CAMPOS A.; SOEIRO J. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

FREITAS, S. N. et al. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p.195-209, set-dez, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24240/17219> Acesso: em: 21 fev. 2023

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n o 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=p>

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIBANEO, J., C.; OLIVEIRA, J. E; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2007.



MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 12.169, de 23 de outubro de 2006.** Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial n. 6.834, Campo Grande, MS, 24 out. 2006. Ano XXVIII, p. 3.

Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-12169-2006-ms_137341.html. Acesso em: 04 jan. 2023

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007- 2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2012:** governador André Puccinelli. Campo Grande, 2 fev. 2012.

Disponível em:

http://www.servicos.ms.gov.br/semade_download/PPA/PPA%202015%20COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 14.786, 24 jul. 2017.** Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument> Acesso em: 04 jan. 2023

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da Escola e Políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 237-252.

PARAGUAY. Decreto N° 2837 del 22 de diciembre de 2014. Por el cual se reglamenta la Ley N° 5136 De Educación Inclusiva del 23 de diciembre de 2013. Asunción, 2014.

PARAGUAY. Centro de alta capacidade e criatividade – AIKUMBY [online]. Assunção, 2023. Disponível em: <https://aikumby.com/> Acesso em: 29 jan. 2023.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Ciencias de la República del Paraguay. **Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay.** Asunción: MEC, 2018.

PFEIFFER, S. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades:** Uma guía práctica. (Trad. J. Tourón y R. Ranz). La Rioja, España: UNIR Editorial, 2017.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação,** Porto Alegre: RS, n.1, v. 52, p. 75-131, jan/abr, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness.** New York: Cambridge University, 1986, p.53-92.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial.** Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Santa Maria –RS, v. 27, n. 50, p. 539 -562, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

RENZULLI, J. S. Y REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model:** A how-to guide for educational excellence (2da ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da



educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

SEESP. **Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE)**, 2017.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em: 27 FEV. 2023



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O FAZER PEDAGÓGICO: OS BENEFÍCIOS DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL PRACTICE: THE BENEFITS OF MUSIC IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Terezinha de Jesus Campos FRANCO¹

Mariana Lucas MENDES²

Mallú de Mendonça BARROS³

RESUMO

A música surge da capacidade do homem de transformar sons e sentimentos em canções, sendo possível a implantação de um projeto pedagógico na Educação Infantil, a música pode acalmar, entreter, entrosar, socializar, e também educar, ensinar. São objetivos desta pesquisa: apresentar a manifestação da música desde os aspectos históricos que influenciam as relações e o aprendizado humano; definir música e caracterizar os benefícios de a ciência musical nas atividades no cotidiano da Educação Infantil. Trata-se, como procedimento metodológico, de uma pesquisa exploratória, com revisão bibliográfica de relevância acerca da temática em estudo. Por fim, a expectativa desta pesquisa é apresentar como a música implementada no processo pedagógico na Educação Infantil cria condições de contribuir quanto aos aspectos ambientais e cognitivos da criança, colocando-a em contato com o lúdico, desenvolvendo aspectos motores, emocionais mediante a interação com pessoas, instrumentos, atividades e espaços.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Lúdico.

ABSTRACT

Music emerges from the ability of man to transform sounds and feelings into songs, being possible the implementation of a pedagogical project in early childhood education, music can soothe, entertain, socialize, and educate, teach. The objectives of this research are to present the manifestation of music from the historical aspects that influence human relations and learning; to define music and characterize the benefits of music science in the daily activities of early childhood

1 Graduada em Pedagogia (EPT) no Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Goiás. E-mail: t.zinhaacms@gmail.com ;

2 Graduada em Geografia, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Goiás; E-mail: mariana.mendes@ifgoiano.edu.br;

3 Administradora; Mestre em Conservação e Preservação do Cerrado; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Goiás; E-mail: mallumendonca.adm@gmail.com .



education. It is, as a methodological procedure, exploratory research, with a relevant literature review about the theme under study. Finally, the expectation of this research is to present how music implemented in the pedagogical process in early childhood education creates conditions to contribute to the environmental and cognitive aspects of the child, putting it in contact with the ludic, developing motor and emotional aspects through the interaction with people, instruments, activities, and spaces.

Keywords: Music. Child education. Ludic.

1 INTRODUÇÃO

Sabendo-se que a educação musical para crianças de 0 a 6 anos de idade expandiu-se, consideravelmente, nos últimos 20 anos, embora ainda num campo epistemológico pequeno, comparando-se a outros campos de estudos da área da educação musical que reúne uma rica e diversificada literatura (TEIXEIRA & BARCA, 2019), faz-se mister a compreensão do teor da música aplicada à Educação Infantil, haja visto que dela se enseja ampliar debates para a implantação, organização de trabalhos pedagógicos, e fomento ao estímulo cognitivo, motor e social entre crianças e liderada por professores.

Sendo assim, a música é uma das formas de manifestações de sentimentos mais antigas da humanidade e está interligada às mais distintas classes sociais e culturais; atravessa gerações e permanece presente na vida das pessoas fazendo parte de histórias, marcando momentos e destacando memórias e lembranças, dado os inúmeros benefícios que ela traz para a vida das pessoas.

Assim, a música pode ser reflexo para bons momentos marcantes na vida, mediante o conhecimento dos elementos que podem ser aplicados durante a Educação Infantil, seja pela interação afetiva, seja pela capacidade de promoção de integração social e transformação cognitiva que se dão com o contato com a música (GODOI, 2011).

Segundo, Eugênio et.al (2012), a música é um fator ambiental importante para o desenvolvimento das habilidades motoras, auditivas, linguísticas, cognitivas, visuais, entre outras, e, portanto, que vão da relação entre o estudo da música e do aprimoramento do processamento auditivo às habilidades linguísticas e metalinguísticas dos processos cognitivos, que são habilidades inerentes à comunicação humana. Em outras palavras, a música surge da capacidade do homem de transformar sons e sentimentos em canções, sendo que na Educação Infantil, a música pode acalmar entreter, entrosar, socializar, e também educar, ensinar.

Ademais, a música contribui na vida das pessoas despertando sentimentos de alegria, e criando situações de entretenimento em diferentes fases da vida humana; na educação, cabe criar afetividade, interação social e estímulos cognitivos que tornam o ambiente da sala de aula mais inclusiva, dinâmica e divertida ao provocar uma melhor relação interpessoal.



São objetivos deste artigo: apresentar a manifestação da música desde os aspectos históricos que influenciam as relações e o aprendizado humano; definir música e caracterizar os benefícios da ciência musical nas atividades no cotidiano da Educação Infantil, sabendo-se que este estudo pretende responder a seguinte questão problema: de que maneira a música auxilia a Educação Infantil na interação social e no aprendizado escolar? A hipótese é a de que músicas criam condições de desenvolvimento integral, em que de diferentes gêneros também podem estimular e acelerar o aprendizado e desenvolver melhor a concentração e coordenação motora na fase infantil com base no comportamento, no relacionamento interpessoal a partir dos estímulos de música e também nos resultados de interação coletiva a partir da repetição e da identificação social ao cantar.

A pesquisa se justifica porque apresenta as abordagens da música como arte e como estímulo social e cognitivo, ou seja, como as diversas formas das atividades musicais abalizadas na repetição e nos treinos, dirigidas pelos professores, sobretudo pedagogos, promovem uma educação musical em que reconhece a criança como criadora de música, do valor da brincadeira musical livre e do papel do professor como o profissional que apoia as crianças durante a realização das atividades musicais (YOUNG, 2016).

Somado a isso, a relevância social desta pesquisa reforça como o desenvolvimento integral da criança, que está em uma constante fase de crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo e, portanto interagindo na infância em que é fundamental para que se aprender a brincar, visto que, mediante o brincar é que a criança desenvolve, constrói pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade, e, desta forma, o professor de Educação Infantil é profissional capa de ajudá-la a se comunicar, a expressar sentimentos de alegria, tristeza, angústia, sempre partindo do brincar, pois é através do brincar que a criança desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas (AYRES E RIVEIRO, 2023).

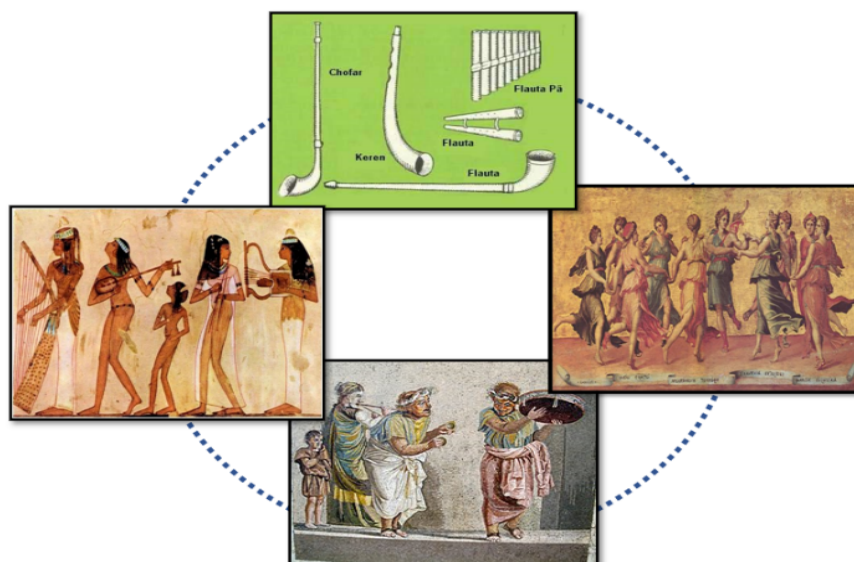
Em outras palavras, a expectativa dessa pesquisa é trazer reflexões, apontamentos, embasado nas literaturas, sobre o processo de ensino e aprendizagem com base na música e as interações decorrentes dela, como, por exemplo, integração do corpo e mente, melhora a concentração e a socialização, sobretudo por que, de acordo com Arruda (2020), a discussão sobre o brincar, no contexto da Educação Infantil, apesar de antiga, vem ganhando novos contornos com base nessa perspectiva sociocultural e, dessa forma, combatendo visões reducionistas sobre o brincar que tendem a desvalorizá-lo e restringindo.

2 MÚSICA: UM CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E CURIOSIDADES

A música é um elemento constantemente presente na história da humanidade, nos mais diversos momentos e locais, sendo utilizada pelo homem para expressar suas emoções, comunicar-se, divertir-se, falar do meio em que vive transmitir sua cultura, dentre tantas outras possibilidades. Essa forma de comunicação se espalhou por todos os povos em todo o mundo e a música ganhou variadas funções de acordo com o meio na qual se insere. Segundo Brito (2003):

As épocas remotas que demarcam a presença do que viria a ser música apontam para uma consciência mágica, mítica, responsável pela transformação de sons em música e seres humanos em seres musicais, produtores de significados sonoros. Os tantos mitos e lendas relacionando vida, mundo, sons e silêncios, conferindo poder e magia aos sons e, conseqüentemente, aos instrumentos musicais, expressam essa condição. (BRITO, 2003, p.25).

Figura 1: A manifestação da música nos primórdios da humanidade



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelas autoras (2022). [Adaptado de Google Imagens]

Nesse contexto, verifica-se, conforme figura 1, que a música detinha característica mística em sua origem. Todavia, se, antes, a música ficava adstrita aos rituais e religiões, o que reforçava esse aspecto místico, com a popularização da música, ela passa a possuir infinitas possibilidades e funções, pois a música é uma arte universal presente na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento, permitindo que bebês e crianças tenham a possibilidade de iniciar o seu processo de iniciação musical e *a posteriori* contato com adultos nas canções de ninar, brincadeiras, jogos de mãos para a construção de novos conhecimentos e a apropriação de diferentes significados (GOHN & STRAVACAS, 2010).

Conforme Noleto (2020), a música enquanto Ciência está situada entre dois regimes de produção do conhecimento: o artístico e o científico, ou seja, de um lado o saber ambivalente, e, de outro, numa linguagem artística cuja matéria-prima é a organização estética do som de um ponto de



vista rítmico, melódico, harmônico, timbrístico, instrumental e/ou vocal e, portanto, se enquadrada dentro de uma *logia* que passa a galgar o *status* de Ciência, visto que mobiliza o necessário de pessoas, de contextos e de instrumentos para lidar com a ampliação da compreensão do teor artístico que ela assiste.

Desta Ciência musical, várias são as teorias que tratam da origem e da presença da música na cultura humana, fazendo surgir diferentes linguagens e interpretações dessa música de acordo com cada cultura, forma de pensamento, valores vigentes. Segundo Gohn e Stavracas (2010), “a música é uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral”.

Ademais, a música é vista de forma mais ampla, e definida como uma linguagem que possui um sistema de signos, que, de acordo com Brito (2003, p.26), “é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos do sonoros e do silêncio, no continuum espaço-tempo”, sendo que essas músicas se organizam para além do material sonoro e por isto não envolve apenas a melodia, ritmo ou harmonia e, conforme o dicionário Michaellis (2021), trata-se “da arte de expressar ideias por meio de sons, de forma melodiosa e conforme certas regras rítmicas da composição harmoniosa e envolvente de sons”.

Ainda acerca da definição da música, trata-se da arte de combinar sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo, pois o estudo da percepção musical permite a análise minuciosa do som e influencia profundamente na formação do músico, e atua como processo qualitativo do seu desenvolvimento em diversas subáreas: estudo de técnica, solfejo, ritmo, teoria, harmonia, etc (EUGÊNIO; ESCALDA & LEMOS, 2012).

A música tem o importante papel de promover o ser humano acima de tudo, incluindo todas as crianças, sem ter a concepção de que só participava das atividades os “talentos naturais”, ou seja, aquele que tinham afinação e mais facilidade, a linguagem musical defende a ideia de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que sejam desafinados, todos devem tocar um instrumento mesmo que não tenham um senso rítmico, pois acreditamos que as competências musicais se dão com a prática regular e encaminhada por um educador, respeitando, valorizando e estimulando sempre esse aluno à criação musical (TENROLLER & CUNHA, 2012, p.33).

Desta forma, a música beneficia a integração de pessoas e o desenvolvimento das pessoas mediante os estímulos sensoriais. Diante disso, a música é, também, um aliado importante na Educação, pois a partir dela pode haver uma facilidade na interação e inclusão social das crianças. Podendo ser utilizada na educação como atividade ou até na utilização para a interdisciplinaridade na Educação Infantil (CHIARELLI, 2005).

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela



está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado pela música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRÉSCIA, 2003, p.81).

A introdução da música no cotidiano dos pequenos pode ser ocasionada mediante de canção, quando chegarem à escola; da criação de movimentos musicais, fantoches, sons como bater palminhas, alguns instrumentos, observações de sons e silêncio; da criação de melodias e, portanto, da improvisação à experimentação de diferentes notas e ritmos, inspirando-se ou não em outras músicas ou até mesmo a partir de ideias que surgem espontaneamente da interação social ou do estímulo criativo individual.

Sendo assim, a compreensão da relevância da música na Educação Infantil é dada pela grande importância que ela assiste no desenvolvimento e na formação do sujeito mediante a diversificação de metodologias, colocando as crianças em contato com o lúdico, e o cognitivo ao explorar diferentes combinações de notas e intervalos para criar uma sequência melódica única e, portanto, intensificando no auxílio do desenvolvimento integral, mesmo diante, a dualidade de uma realidade, que assiste a tantos recursos televisivos, audiovisuais e tecnológicos, que, todavia, muitos professores dessa etapa da educação deixem de lado e mantenham o excesso de tradicionalismo à aulas mais interessantes, participativas e musicais dos recursos audiovisuais, como preveem Oliveira e Santos (2019):

Imersos em um universo audiovisual cada vez mais complexo, crianças e jovens devem assimilar e reacomodar seus códigos comunicacionais para captar o ritmo vertiginoso e as mudanças que a realidade lhes impõe. Expostos diariamente às linguagens audiovisuais, como novas formas de expressão e comunicação, as crianças e os jovens continuam recebendo, em contrapartida, uma educação verbalista e reprodutora que desconhece, ou não se aproveita das novas linguagens de uma 'escola paralela' representada pela tão amada tevê (OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p.74).

Nesse contexto, não apenas a música, mas qualquer outro tipo de recurso metodológico que emerja em musicalidade pode ser trabalhado e inserido no cotidiano da Educação Infantil, desde que de forma planejada, com uso de técnicas, e, portanto, de modo racional e sistemático. Assim, os estímulos dado às crianças se ensejam em ações diárias pautadas em criatividade e capazes de desenvolver a imaginação e a interação com as outras pessoas, e com o meio em que se insere, e disso a criação de estímulos à memória, à atenção e à concentração, além de promover a coordenação motora e o desenvolvimento da linguagem.

Somado a isso, tem-se que muitas crianças também podem expressar suas emoções, desenvolver habilidades sociais e criativas, e aprender conceitos como ritmo, melodia, harmonia e estrutura musical, a partir da utilização da música no cotidiano. Todavia, muitas delas se limitam a



interagir somente nos espaços educativos infantis apenas como uma rotina escolar, seja devido à falta de recursos, tempo ou por conhecimento de se poderia integrar a música de forma mais abrangente no currículo social e escolar, razão pela qual se faz mister reconhecer os benefícios da música no desenvolvimento cognitivo das crianças e buscar formas de incorporá-la mais amplamente nas atividades escolares.

De acordo com Souza (2009, p.66), “escutar musicalmente é mais do que simplesmente perceber vibrações sonoras. É estabelecer múltiplas relações entre as ondas sonoras que atingem nosso ouvido e corpo”, razão pela qual há variação dessas sensações de uma pessoa para outra, promovendo em algumas que habilidades distintas sejam experimentadas mediante uma mesma música, e em outras estando aquém da criação sensações ou de experiências equivalentes.

Nesse sentido, depreende-se de que a música ultrapassa a sala de aula, mas nesta as atividades lúdicas podem ser diversificadas devem estar entre as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem oral e escrita, em que a criança possa criar elementos para se constituir cidadão pleno e autônomo, mesmo diante de outras dificuldades de concentração ou da continuidade de uma mesma atividade (DE ALCÂNTARA; BORGES & BARROS, 2023).

Segundo Hortélio apud Brito (2003), da mesma maneira como ocorre com os brinquedos, as músicas também fazem parte da vida da criança desde bem pequenas, como, por exemplo, quando a mãe canta uma canção de ninar e as acalanta, no contato com as músicas que as acompanham no cotidiano. Posteriormente, ela tem contato com os brinquedos musicais, que de acordo com o autor “cuja ação dinâmica, com suas variadas qualidades de movimento, talha uma música de caráter e perfil diferenciados” (BRITO, 2003, p.95), até que surgem as rodas de verso, que são consideradas como ritos de passagem para as crianças, com movimentos e uma atmosfera muito própria.

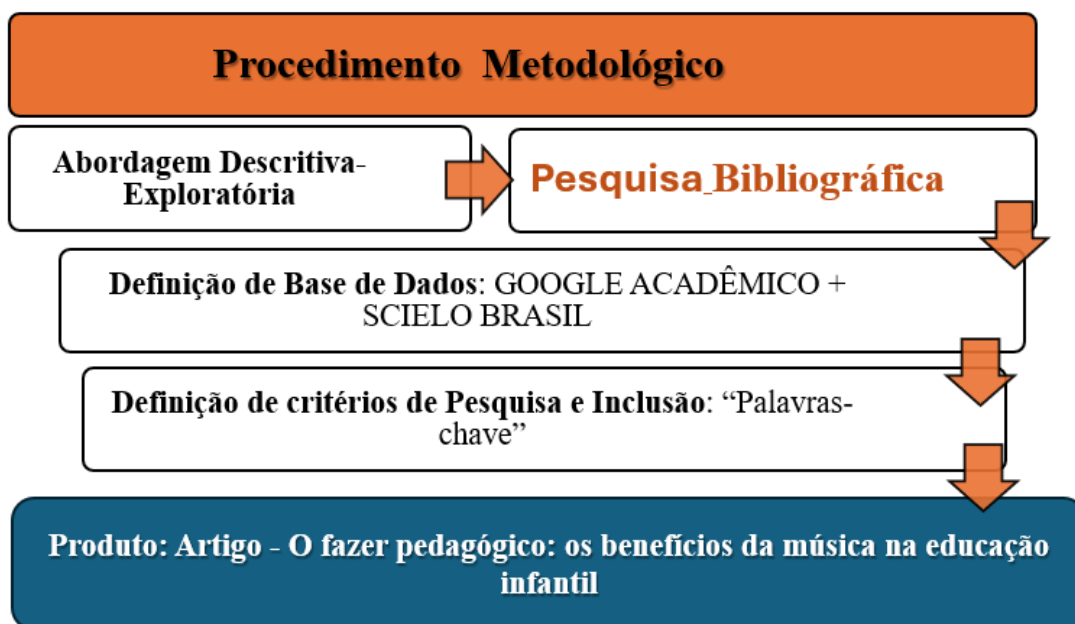
É importante ressaltar, que na Educação Infantil ainda há, segundo esses autores, um uso superficial da música. Na maioria das vezes, a música é utilizada como instrumento para apreender a atenção das crianças e obter ordem, como a musiquinha cantada antes do lanche ou no início da aula. Mas a música pode contribuir com muito mais do que isso, se utilizada com as devidas estratégias. Segundo Arruda (2020), “o brincar, na Educação Infantil, abre espaço para se pensar e sentir a criança numa perspectiva de protagonismo, contribuindo com a desconstrução do princípio da negatividade expresso pelo discurso moderno e fortalecendo a defesa da necessidade de desconstrução do olhar adultocêntrico em relação à infância através do desenvolvimento da escuta sensível e atenda ddo que as crianças têm a dizer sobre elas memso e sobre as diversas questões que permeiam o sseus modos de se e estar no mundo.

3 DESENVOLVIMENTO

Esta é uma pesquisa de abordagem descritivo-exploratório, mediante a revisão literatura. Segundo com Lakatos e Marconi (2003), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos de determinado tema”, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema (ALVES, 2016). Sendo que a revisão bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (FONSECA, 2002).

Utilizou-se como estratégia, levantamento de literaturas importantes sobre a temática em estudo, bem como acesso às base de dados do Google Acadêmico e Scielo Brasil, tendo-se selecionados artigos científicos a partir de sua relevância. Foram critérios de refinamento da pesquisa: a) Língua Portuguesa e inglesa; b) palavras-chave: “Educação Infantil”, “brincadeiras na infância”, “instrumentos musicais para crianças”, “música na infância”.

Figura 2: Diagrama das estratégias do procedimento metodológico da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas Autoras (2023)

O homem é um artista e no seu processo de criação, elaborou combinações de som e silêncio e as transformou em música (GOHN & STAVRACAS, 2010); assim ela é capaz de contribuir com a formação global do aluno, uma vez que a criança passa a ter maior possibilidade de se expressar utilizando a linguagem não verbal, trabalha com seus sentimentos e emoções, exercita o corpo, define personalidade e intelecto e, ainda, contribui com a formação e desenvolvimento, como: motricidade, raciocínio, sensibilidade (HUMMES, 2010), além da contribuição e da valorização dos aspectos



culturais, que é capaz de promover mediante o envolvimento com a musicalidade e até um resgate de canções (ARAÚJO, 2019).

Nesse sentido, vale ressaltar que a Educação Infantil brasileira, mediante o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) propõe, que seja garantido que a criança vivencie e reflita sobre diferentes questões musicais, desenvolvendo tipos diferenciados de habilidades a partir dessas reflexões, e, por conseguinte, dela dar origem a hipóteses e a novos conceitos.

Ademais, o professor-pedagogo, atua como mediador e pode intensificar a maneira interdisciplinar e coletiva desenvolver projetos pedagógicos que estejam ligados à produção musical, seja envolvendo a confecção de instrumentos, seja possibilidade o conhecimento da história da música, da composição e da improvisação. Poderia, nesse sentido, trabalhar ainda a música ligando-a à jogos e brincadeiras de roda, com diversos gêneros musicais, estando numa sala de aula ou num espaço amplo como o pátio da escola ou mesmo ao ar livre, ocasionalmente aproveitando e criando objetos dispostos e diversos naquele espaço e transformando a musicalidade em aprendizado, por exemplo, materiais reaproveitados, reciclados ou ainda de sons como mesas, cadeiras e outros objetos.

Figura 3: Instrumentos Musicais e o estímulo musical a partir de Sucatas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelas Autoras [Adaptado de Alunoon] (2022)

Infere-se da figura 3, que a implantação de um projeto de educação musical na Educação Infantil atende o que propõe a literatura e, conforme Coll e Teberosky (2004), a música ao ser trabalhada na Educação Infantil proporciona o contato com a arte historicamente produzida, fazendo com que ele interaja com sua cultura e conheça-a de maneira mais aprofundada ou interaja com diversos ambientes, seja numa música cantada, ou a partir de instrumentos musicais atuando



diretamente na produção de prazer físico e emocional da criança; é uma reação mais natural e poderosa que trabalha com o corpo, produzindo movimentos corporais, exercendo influência sobre o cognitivo ao trabalhar as emoções, sentimentos e com o intelectual mediante estímulos inclusive da confecção dos próprios instrumentos musicais confeccionados com o auxílio do professor e que vão atuar no trabalho corporal com foco na coordenação motora, no ritmo e no equilíbrio.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), a criança brinca de roda, ciranda, pular corda, amarelinha e nesses momentos ela não tem apenas contato com a música, mas, também estabelece processos de interação e socialização, de forma a “se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo” (BRASIL, 1998, p.96). Por isto, tais jogos, que utilizam música acabam fazendo parte da cultura infantil.

Nesse contexto e, conforme Tavares (2018), depreende-se que o adulto, como um observador participante, deve possibilitar que a criança crie seus próprios conceitos e atividades a partir do que ouve, vê, sente e manipula, envolvendo-as em experiências que possam produzir novas ações em seu ambiente e, dessa abordagem, compreender uma sequência de acontecimentos na rotina diária das crianças e capacidade que ela tem de escolher e/ou produzir o caminho a qual vai ser seguido no dia-a-dia em suas práticas, em um ambiente onde elas possam desenvolver suas potencialidades e seus interesses.

Além disso, a música está constantemente presente em nosso cotidiano e traz consigo características históricas, sociais e culturais, sendo uma forma de expressão, de comunicação, de reflexão, que pode emocionar, fazer brotar sentimentos e lembranças, pois a musicalidade integra a vida humana e as relações entre música, gesto, ritmo e expressividade do corpo (HABOWSKI, 2019); e disso, como a corporeidade das crianças antes mesmo da alfabetização, torna-se um artefato fundamental para desenvolver atividades pedagógicas e diárias com crianças na Educação Infantil.

Em outras palavras, os benefícios do uso da música na Educação Infantil, conforme Carneiro (2019), advém desde as canções de ninar e das cantigas de roda no processo de formação da criança; das melodias suaves das mães as crianças dormiam criando um comportamento e ativando os sentidos; criando momentos de conexão de pais com filhos e atuando no processo de construção do relacionamento familiar. Em outro momento, a criança, durante as cantigas de roda têm contato com o som e começam a criar suas próprias músicas, desenvolvendo sua criatividade e imaginação, além de desenvolver novas sensações a partir desse processo de (re) criação.

Brito (2003), destaca que música é um elemento que age, diretamente sobre os sentidos das crianças, levando-as a vivenciarem diferentes tipos de experiências que agem sobre seu desenvolvimento pessoal; o uso da música cria uma história; o lúdico, por exemplo, leva a criança a



ter contato com o faz-de-conta, onde ela trabalha a memorização e a expressividade, elementos importantes em seu desenvolvimento ao reunir sons e ritmos, é capaz de ser tratada como uma forma de arte, como um elemento de comunicação e assim expresso pela linguagem (ARAÚJO, 2019).

Sobre essa possibilidade que a música tem de influenciar nas interações e nas relações interpessoais da criança, e, segundo Stravacas (2008), a música dentro do ambiente educativo estimula o convívio social, possibilitando a integração das crianças, além de trabalhar com habilidades que são inerentes a aprendizagem infantil, já que a criança está em constante processo de comunicação com o meio onde vivencia diferentes experiências e adquire, constantemente, novos conhecimentos que podem resultar dos ritmos, textos, diversidades, vocabulários, a Educação Infantil pode levar a criança a desenvolver seu raciocínio, percepção, sensibilidade, vocabulário, linguagem, dentre outros elementos importantes ao público infantil (ARAÚJO, 2019).

A música deve ser contextualizada e servir como meio para um objetivo maior alinhado ao conteúdo a ser trabalhado, pois além dos benefícios interpessoais também pode ser uma estratégia aliada para desenvolver as habilidades necessárias ao processo da Educação Infantil, que é previsto no RCNEI (1998), ao orientar que a escola deve ser um espaço onde deve ser trabalhado o estímulo e o interesse para a participação das crianças, diante dos estímulos sonoros; a socialização trará novas perspectivas e possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil para que elas interajam com o meio, com os colegas.

Sendo que, a música como ensejadora de uma atividade lúdica pode, de acordo com Campos e Ramos (2019), “ser considerado como um rico contexto que dá suporte para a criança (re)criar múltiplas perspectivas sobre os eventos sociais de seu tempo, como também serve de espaço para (re)produção do sistema pelo viés interpretativo da criança”. Ou seja, crianças de zero a três anos a música devem ter capacidades: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, reproduzir criações inventar e musicais. Já para crianças de quatro a seis anos, os objetivos deverão ser aprofundados e ampliados, para que as crianças sejam capazes de: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (RCNEI, 1998).

Por fim, o uso da música entre os alunos acontece, logicamente, de formas diferenciadas levando em consideração a idade dos mesmos, por isto, a indicação do para crianças maiores de quatro a seis anos, é de que sejam utilizadas as músicas que tenham ligação também com o cotidiano e a realidade das crianças, de forma a chamar sua atenção, e por isto, também nessa fase é interessante que sejam trabalhados diferentes gêneros musicais, com alturas e tons diferenciados, estimular o gesto, o movimento corporal, a improvisação, os jogos que envolvem a música, e outras atividades



devem ser propostas em adição como: jogos de improvisação que estimulem à memória auditiva e musical, da percepção à direção do som e no espaço (BRASIL, 1998, p.62).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que a Educação musical, ocorre mediante a diversidade de formas, atividades e de diferentes gêneros podem estimular e acelerar o aprendizado para desenvolver melhor a escrita e a fala da língua materna e a socialização, o planejamento pedagógico que inclui atividades e ferramentas lúdicas voltadas para crianças, pode auxiliar as instituições de ensino na promoção de uma melhor integração social, interesse e fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito.

Assim sendo, esta pesquisa constatou como a transdisciplinaridade da música pode ocorrer na Educação Infantil, visto que envolve integração da música com outras áreas do conhecimento, como linguagem, ciências ambientais e artes visuais. A musicalidade advém de estratégias que podem ser criadas e trabalhadas pelos professores pedagogos, retirando música e momentos de materiais recicláveis ou ainda criando músicas para aprender sobre os números, e o ensino da matemática, além de criar interação social e explorar diferentes ritmos e sons para expressar emoções, ou usar a música para contar histórias e desenvolver habilidades de linguagem.

Assim sendo, esta pesquisa atendeu os objetivos propostos ao apresentar a manifestação da música desde os aspectos históricos que influenciam as relações e o aprendizado humano; definir música e caracterizar os benefícios da ciência musical nas atividades no cotidiano da Educação Infantil. Além disso respondeu a questão problema ao demonstrar como atividades, ferramentas e até sucatas podem criar condições lúdicas e musicais e, portanto, que a música auxilia a Educação Infantil na interação social e no aprendizado escolar, mediante a confirmação da hipótese de que músicas de diferentes gêneros podem estimular e acelerar o aprendizado e desenvolver melhor a concentração e coordenação motora na fase infantil com base no comportamento, no relacionamento interpessoal a partir dos estímulos de música e também nos resultados de interação coletiva a partir da repetição e da identificação social ao cantar.

Como projeto de intervenção, o projeto pedagógico musical para a Educação Infantil não pode ser apartado de um planejamento e nem descontextualizado com as demandas ou necessidades apresentadas pelas crianças, mediante, portanto, de clareza quanto aos objetivos que se quer alcançar para que se consiga trabalhar como os diferentes aspectos da música aplicada à formação e aprendizagem.



5 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubiankelly da Cruz Cardoso. Música na Educação Infantil. **Eventos Pedagógicos**, Sinop-MT, v. 7, n. 3 (20. ed.), ago./dez. 2016. ISSN: 2236-3165 (online). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9894> Acesso em : 30.Ago.2021. DOI: [10.30681/2236-3165](https://doi.org/10.30681/2236-3165)

ARRUDA, Harumi Matsumiya Alves. **O brincar no contexto da educação infantil: o que revelam as crianças**. 2020. 75f. Mestrado (Mestrado em 2020). Universidade Federal Pernambuco, Recife, 2020.

AYRES, Liliane Affeldt Lara; RIVEIRO, Marinês. **A importância do Brincar na educação infantil**. Alvorada-RS, 2023. Acesso em: 04. Dez. 2023. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-rede-publica-municipal/00-sumario-revista-smed/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>

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

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil propostas para a formação integral da criança**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001813616> Acesso em: 12.Set.2021.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. (2019). Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. **Educação**, 44, e68/ 1–23. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984644434956> Acesso em: 04. Dez.2023.

CARNEIRO, Francilene Pereira. **A importância da música no desenvolvimento infantil**. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Licenciada em Pedagogia), Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UEPB/CAMPUS IV. Catolé do Rocha, 2019.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Disponível em: <https://criativamusica.com/profissionais/academico/a-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligencia-e-a-integracao-do-ser/> Acesso em: 02.Set.2021.

COLL, César.; TEBEROSKY, Ana A. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2004.

CONFORTADO, Edivandro Carlos.; AMARAL, Daniel Capaldo. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos**. Porto Alegre – RS. 2011.

EUGÊNIO, Mayra. Lopes.; ESCALDA, Júlia.; LEMOS, Stela. Maris Aguiar. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Revista CEFAC**, v. 14, n. Rev. CEFAC, 2012 14(5), p. 992–1003, set. 2012. ISSN: 1982-0216 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Njn3hDBkY6xXKSPm7LZhTLL/?lang=pt#> Acesso em:



21.Nov.2021.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia Científica**. Universidade Federal do Ceará Fortaleza-CE. UFC, 2002.

GODOI, Luis Rordrigo. **A Importância Da Música Na Educação Infantil**. Universidade Estadual de Londrina – Curso de Pedagogia. Londrina, 2011. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/A-importancia-da-m%C3%BAsica-na-ed.-infantil.-pdf> Acesso em: 30. Ago.2021.

GOHN, Maria Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS**. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010. e-ISSN: 1983-9278. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/download/1563/1887> Acesso em: 03.Set.2021.

HABOWSKI, Adilson. Ccristiao.; CONTE, Elaine. A Música Na Educação Infantil: (Re)Descobrimdo Sentidos. **Práxis Educacional**, [S. 1.], v. 15, n. 35, p. 444-469, 2019. ISSN 2178-2679. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5691. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5691>. Acesso em: 03.Set.2021.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, n.11, v.11, 2004. ISSN 2358-033x Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343> Acesso em: 10.Set.2022.

MICHAELIS DICIONÁRIO. **Música**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/musica> Acesso em: 30. Ago.2021.

NOLETO Rafael da Silva. Música como ciência, ciência como música: provocações epistemológicas. Disponível em: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Rafael-da-Silva-Noletto-2083119606> **Anppom** v. 26, n. 3, 2020. ISSN 0103-741. Acesso em: 27.Ago.2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2619>.

OLIVEIRA Guilherme Saramago; SANTOS, Anderson Oramisio. Música no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. **Seer** v23, n.2,pp 57–69, Jul/Dez, 2019 ISSN 2237-6917. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/52212/27913> Acesso em: 03.Set.2021.

TAVARES, Aline Jaislane de Souza. Sala de áreas: a influência do espaço na brincadeira. **Revista Saberes Docentes**. ISSN 2525-4227, v.4, n.1. abril, 2018. Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/uploads/documentos/13-SALA-DE-AREAS-ID.pdf> Acesso em: 04.Dez. 2023.

TENROLLER Daiane Cristina.; CUNHA, Marion Machado. Música e Educação: a música no processo ensino/aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.3, p. 33 - 43, 2012. ISSN 2236-3165. Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9336> Acesso em: 12.Dez.2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina. BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, v. 39, n.1 Cad. CEDES, 2019 39(107), p. 73–86, jan. 2019. ISSN: 0101-3262. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VCr89KmStFHzp3HRjSSdkbT/?lang=pt> Acesso em: 02.Dez.2022.

YOUNG, Susan. *Early childhood music education research: an overview*. **Research Studies in Music Education**, v. 38, n. 1, p. 9-21, 2016. ISSN-1321-103X. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F1321103X16640106> Acesso em: 27. Ago. 2022.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ENTRE O VELHO E O NOVO FEMININO: AS DIVERSAS PERSPECTIVAS DA FEMINILIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

BETWEEN THE OLD AND THE NEW FEMININE: THE DIFFERENT PERSPECTIVES OF FEMININITY IN THE SCHOOL

Samaara Souza dos SANTOS¹
Maria Thereza Lacerda MARTINS²
Marcos Vinicius Campelo JUNIOR³

RESUMO

Na contemporaneidade, as discussões sobre questões de gênero, os direitos das mulheres e a luta por equidade se configuram nos diversos espaços sociais. Este quadro torna indispensável que se tenha uma melhor compreensão no que tange às diversas perspectivas da feminilidade no âmbito escolar, visando descortinar convicções intergeracionais, conhecer preconceitos que tanto se consolidam como desconstroem e analisar as subjetividades para o entendimento do feminino. Este artigo objetiva investigar como, no ambiente escolar, meninas e mulheres compreendem seu papel na sociedade. A investigação leva em consideração a permanência de moldes sexistas na escola e a possibilidade de variados juízos sobre os papéis de gênero que naturalizam e limitam a feminilidade. Como forma de alcançar maiores compreensões, recorreu-se à coleta de informações e depoimentos de alunas que puderam exemplificar e qualificar suas percepções quanto ao machismo e feminilidade nas suas relações com os membros da unidade escolar. Inicialmente, no que concerne ao papel da mulher, foram identificadas no mesmo ambiente e de forma simultânea percepções conservadoras. Os resultados revelam de forma abrangente a importância de se discutir mais ainda a feminilidade no ambiente escolar, para que esse espaço se torne menos hostil e limitante perante as perspectivas de equidade de gênero.

Palavras-chave: Escola. Feminismo. Educação. Gênero.

ABSTRACT

In contemporary times, discussions on gender issues, women's rights, and the struggle for equity are shaping various social spaces. This scenario makes it essential to have a better understanding of the diverse perspectives of femininity within the school environment, aiming to unveil intergenerational beliefs, identify prejudices that both solidify and deconstruct, and analyze subjectivities for a comprehensive understanding of the feminine. This article aims to

¹ Especialista em Sociologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, samaara2souza@gmail.com.

² Especialista em Sociologia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, therezza.lacerda@gmail.com.

³ Doutor em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campelogeografia@gmail.com.



investigate how, in the school setting, girls and women perceive their role in society. The research takes into account the persistence of sexist patterns in schools and the possibility of various judgments on gender roles that naturalize and limit femininity. To achieve deeper insights, information and testimonies from female students were collected, illustrating and qualifying their perceptions regarding sexism and femininity in their interactions within the school community. Initially, concerning the role of women, conservative perceptions were identified within the same environment and simultaneously. The results broadly reveal the importance of further discussing femininity in the school environment to make this space less hostile and limiting in terms of gender equity perspectives.

Keywords: School. Feminism. Education. Genre.

1 INTRODUÇÃO

“As meninas de hoje em dia não são como as da nossa época.” “As meninas de hoje em dia estão piores do que os meninos.” “Aquele não é comportamento de uma moça!”. Com que frequência isso é dito no ambiente escolar? Por que esse discurso é comumente afirmado e o que demonstra?

O presente artigo tem como meta realizar uma investigação sobre a relação entre mulheres de gerações diferentes e suas formas de compreender seus papéis na sociedade a partir do ambiente escolar. Buscou-se compreender a percepção que as estudantes possuem sobre sua ligação com os diversos membros de sua unidade escolar quando abordado o tema da feminilidade. Será que elas sentem suas feminilidades são respeitadas? Há ainda na escola a imposição de comportamentos e discursos que visam naturalizar questões de gênero seculares?

Existe um conflito acontecendo em sala de aula, entre o “velho” e o “novo feminino”, isto é, entre formas tradicionais de compreender os deveres da mulher na sociedade versus a busca pela construção de um novo papel para a mulher, pautada na busca por mais liberdade sexual, maior liberdade de expressão, na construção de uma identidade feminina combativa.

Constatou-se através de levantamento bibliográfico que, quando o comportamento das meninas não condiz com as expectativas, ou seja, aos papéis tradicionalmente impostos ao gênero feminino, isso tem sido encarado como casos de indisciplina. Portanto, como atitudes desviantes que devem ser corrigidas.

A pesquisa realizada em uma escola pública de Ensino Integral do interior de São Paulo permitiu perceber que a escola se encontra dividida entre novas abordagens, mais progressistas e acolhedoras de toda manifestação de feminilidade, e velhas formas de conduzir o processo educativo, reproduzindo discursos que contribuem para a continuidade da desigualdade de gênero.



Por meio da análise do resultado da pesquisa aplicada às meninas estudantes dessa unidade escolar constatou-se que o discurso que busca situar o espaço feminino como o lugar do recato ainda está presente, instituído através de regras de convivência que exigem a discrição do corpo feminino, compreendido como um corpo que desperta impulsos indesejados dentro do ambiente escolar.

2 O FEMINISMO TEEN

O feminismo chegou às redes sociais, espaço que, segundo os dados do IBGE de 2018, é utilizado mais por mulheres do que por homens, elas representam 74,5% do total de acessos. Um dos fatores que podem explicar a popularização das pautas feministas na web e entre as mulheres jovens e adolescentes, que adotam cada vez mais uma postura de denúncia e questionamento do mundo à sua volta.

Como elucida Rago (2008), o comportamento combativo por parte de meninas e adolescentes origina-se da ascensão que os movimentos feministas obtiveram nos últimos anos, com sua popularização proporcionada pelas redes sociais e a migração das lutas feministas para as redes, tornando o feminismo uma “moda” entre as jovens.

O movimento feminista tem utilizado cada dia mais o ciberespaço para propagar ideias e lutas, tendo como marco as manifestações ocorridas em 2012, organizadas através de hashtags, momento intitulado Primavera Feminista. Os valores e discursos feministas também têm sido apropriados por celebridades e empresas diversas, sendo que esta questão então, acaba chegando até às jovens e adolescentes, seja através das redes sociais, das músicas ou das propagandas.

Percebe-se que tais discursos têm influenciado o comportamento dessas jovens, que muitas vezes desconhecem a palavra “Feminista” e sua história, mas incorporam e reproduzem posturas desse universo em sua forma de pensar e se posicionar no seu dia a dia, o que chega até a sala de aula. Com frases feministas prontas e buscando exibir um comportamento mais libertário e questionador sobre o seu papel e seu corpo, constroem para si uma identidade de resistência. Mesmo que se desconheça as definições, esses discursos são facilmente identificáveis em qualquer roda de conversa de meninas, adolescentes ou não.

Por Feminismo entende-se todo movimento, grupo ou pessoa que luta pela igualdade entre homens e mulheres. Movimento este, que vem ganhando força desde a Revolução Francesa, com o aparecimento de temas que envolviam as condições de opressão das mulheres, tendo como principal aspecto a dominação masculina.

A “primeira onda” do feminismo ergueu-se em meados do século XIX, reivindicando



o reconhecimento de direitos sociais, econômicos e políticos. Ela foi caracterizada pelo movimento de mulheres proletárias que denunciavam as péssimas condições de trabalho, como também por um movimento sufragista representado predominantemente por mulheres de classe alta.

A segunda onda feminista inicia na década de 1960 e tem a preocupação com as desigualdades culturais e políticas que eram visivelmente relacionadas. As mulheres buscavam, nesse momento, um aprofundamento para o entendimento de suas vivências pessoais que estavam ligadas a uma estrutura sexista. Vale ressaltar, que esse período, também é marcado por uma revolução sexual, em virtude do surgimento do primeiro anticoncepcional.

Atualmente o feminismo encontra-se em sua “terceira onda”, que teve início nos anos 1990, momento em que o movimento compreende a sua diversidade, a pluralidade de seus membros e começa a organizar-se em subgrupos e a discutir um número maior de temas, levantando um maior número de bandeiras, além do uso das redes sociais.

Nas redes sociais a pedagogia utilizada por essas páginas feministas é simples, e qualquer indivíduo pode ser um produtor e reproduzidor de conteúdo. A principal estratégia é o compartilhamento de experiências, de narrativas pessoais que sensibilizam e geram identificação rapidamente. Através dessas narrativas as mulheres, independentemente de idade, percebem que os problemas que enfrentam não são pessoais, mas de gênero. O objetivo dessas pedagogias feministas é criar uma conscientização sobre os problemas e preconceitos enfrentados enquanto gênero feminino e enquanto sujeito subjugado na sociedade.

O feminismo se capilariza, pois, variados públicos vão interagindo e se identificando com ele, sinalizando uma forma de fortalecê-lo. Essa capilarização vai fornecendo novas caras e singularidades ao processo. Assim, Rago (2013), sinaliza que o “Feminismo está na moda”, e diversos setores sociais questionam cada vez mais a compreensão acerca do papel da mulher na sociedade, a escola não se encontra fora desse momento.

Conscientes de sua identidade de gênero como um conjunto de comportamentos construídos historicamente, compreende-se então que possa ser desconstruído ou reconstruído por meio de questionamentos e novas atitudes, e é nisso que o feminismo atual tem apostado para conseguir mudanças sociais.

Esperançosos no “Feminismo Teen”, os movimentos feministas apostam na capacidade que crianças e jovens têm de questionar e romper com velhas atitudes. As famílias e as comunidades não detêm mais o monopólio da socialização. As mídias e as redes também são lugares em que esses públicos retiram elementos e informações para compor sua identidade, e são esses espaços que os feminismos buscam ocupar, divulgando vozes e experiências de grupos que não possuem espaços de fala garantidos nas formas tradicionais de sociabilidade.



A extensão de diversas lutas nos meios digitais é denominada de ciberativismo, que consiste na utilização da internet e das redes para divulgar ideias, informações e mobilizar pessoas em favor de uma causa. Uma pessoa não precisa mais participar de reuniões ou passeatas para ser considerada “feminista”, o que facilitou a popularização do movimento. As mulheres não precisam mais ficar preocupadas com os olhares desconfiados e com as rotulações por discutir problemas em comum.

As relações no mundo virtual contribuem para a fragmentação da identidade da mulher na modernidade, quando o contato com diversos discursos, às vezes até antagônicos, permitem um grande número de possibilidades e feminilidades. Por isso, no ciberespaço o indivíduo possui a oportunidade contínua de apresentar a si mesmo não como fruto de determinismo histórico, mas de uma forma que pode ou não coincidir com a realidade. Esse processo, essa nova forma de se relacionar proporcionado pelas máquinas, no ciberespaço limitou e enfraqueceu o status quo, libertando e fortalecendo a construção de uma identidade feminina distante da hegemonia do discurso masculino. O ciberespaço apaga ou desaparece com muitas figuras de poder (pai, marido, religião). Os espaços internaúticos cooperam para a fragmentação ou negação da identidade tradicional da mulher.

3 INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola ocorre o encontro de duas gerações – alunas e educadores/educadoras que se relacionam de forma diferente com as redes sociais. E mesmo “viajando nas redes”, muitas vezes não entram em contato com esses movimentos feministas ciberativistas, desconhecendo suas lutas e bandeiras.

É possível conjecturar que pessoas mais velhas constataram que há uma mudança de valores em curso, e que o discurso e as ações dos jovens são uma consequência à exposição às redes, páginas, memes, textos e hipertextos. Mas acabam valorizando essa mudança como negativa ou desviante da normalidade.

Existem diferenças na forma como os educadores/educadoras classificam uma ação como “indisciplinada”, e que esta classificação está relacionada com padrões de gênero enraizadas culturalmente, que são afirmados e reafirmados nas penalidades aplicadas na escola. Meninas e meninos são conforme as expectativas de comportamento que se esperam deles, de acordo com o senso comum que determinada sociedade possui sobre papéis de gênero: “meninas são mais calmas, menos questionadoras” e “meninos são agitados, desobedientes”.

Ser uma menina que nega papéis de gênero tradicionais seria compreendido como indisciplina. Estudos realizados por Louro (2013) em “O corpo educado: pedagogias da



sexualidade”, afirmam que quando se diminui a escala da observação, na sutileza dos discursos constata-se que as punições são mais severas para com as meninas que, de alguma forma, “quebram” ou rompem com o comportamento considerado adequado “para uma menina”.

Percebe-se que de fato muitos sujeitos praticam naturalmente o que se pode denominar de “cultura do machismo” (Lancaster, 1992), sendo uma anomalia social. Nesse sentido, aqueles que fizeram os comentários como os apresentados no início deste trabalho, mesmo que não tenham consciência disso, manifesta o binarismo de gênero, construído historicamente por cada sociedade, mas compreendido como “natural” pelo conhecimento de senso comum, enquadrando qualquer comportamento diferente do que é proposto no discurso tradicional secular, um desvio que deve ser corrigido. Esse binarismo que há séculos afirma que às mulheres cabe o espaço do lar, da submissão, da fragilidade, da tutela, e do recato.

Mesmo quando reconhecem que no passado a vida para as mulheres era mais difícil, não conseguem romper com os papéis de gênero enraizados em sua forma de discernir a realidade.

Percebe-se que, geralmente, aqueles profissionais que entendem a problemática da indisciplina, sem considerar o contexto da sala de aula e as relações interpessoais entre professor(a)-aluno(a), acabam, na maioria das vezes, reforçando estereótipos para os comportamentos dos alunos e das alunas, de forma a exigir, muito mais das meninas, atitudes de silêncio, de dedicação aos estudos, de comportamentos disciplinados e, especialmente, uma atitude que adie a questão da sexualidade para mais tarde, para depois ou para outro espaço que não a escola. Como as alunas são muito mais cobradas para que tenham um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, estas também recebem punições muito mais severas do que os meninos (FERREIRA, 2009, p. 7703).

O que se pode concluir ao mergulhar na bibliografia na qual se ocupa com essa questão da indisciplina escolar é relativa ao entendimento de cada membro da escola, e que as meninas, embora numericamente menos autoras de casos de indisciplina, são comumente punidas com maior severidade. Os autores concluem que as expectativas em relação a cada sexo resultam em determinadas consequências. Espera-se que as meninas sejam mais calmas, obedientes, menos agressivas e menos questionadoras, valores que entram em conflito com o esperado para “Feminista”, já que os movimentos feministas ativos no ciberespaço apostam na divulgação da informação como meio de incentivar uma postura de questionamento e combate entre as mulheres.

Não somente as punições têm sido sexualizadas e sexualizantes, o currículo escolar também tem sido, historicamente, um instrumento de manutenção da desigualdade de gênero. Debruçando-se sobre a história dos conteúdos abordados nos currículos escolares ao longo do tempo em que eles foram construídos e oferecidos para reafirmar os papéis de gênero vigente.

O Movimento Feminista critica a historicidade e uma possível neutralidade das estruturas curriculares ao denunciar que as mesmas contribuem para a assimetria sexual. E está



correto. A pedagogia feminista visa, sobretudo, a constituição de um currículo inclusivo no qual as relações de gênero não sejam tratadas como têm sido nas práticas pedagógicas tradicionais. Há muito que conquistar na educação formal, escolarizada, pois, segundo Tomaz Tadeu da Silva: “O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (2001, p. 97). Assim, percebe-se uma crítica e uma tentativa de diálogo no processo de ensino aprendizagem, sinalizando a importância da quebra da manutenção das hierarquias de gênero em espaços de formação.

4 METODOLOGIA: ANALISANDO UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL DO INTERIOR

Para compreender de que forma essas novas feminilidades se relacionam dentro do ambiente escolar, realizou-se uma pesquisa a partir de um espaço real, que revelasse a complexidade das relações. Buscando-se saber se houve mudanças no âmbito escolar na forma de compreender o papel da mulher na sociedade, e como a “moda feminista” tem sido acolhida dentro da Unidade Escolar estudada.

Este trabalho é consequência de uma pesquisa qualitativa que procurou dialogar com diversos autores que discutem a temática da educação a partir de um recorte de gênero, destacando-se a questão da indisciplina. E compreende que a escola pode ser uma instituição reprodutora de papéis sociais tradicionais, mas também pode transformá-los.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Integral no interior de São Paulo, em uma cidade de poucos habitantes arraigada em tradições rurais e religiosas. A escola recebe estudantes a partir de onze anos de idade, onde podem cursar o fundamental II e prosseguir até o Ensino Médio. Possuem, portanto, alunas de 11 a 18 anos em média.

Através da utilização do aplicativo *Google Forms*, as alunas foram convidadas a responder perguntas que buscaram coletar a percepção que elas possuem da escola quando se trata de machismo, feminilidades etc., e coletou depoimentos que pudessem exemplificar e qualificar a relação que estas possuem com os membros da unidade escolar.

A utilização da coleta de informações através da ferramenta *Google Forms* foi orientada através do artigo “Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica”. O artigo é uma síntese de uma oficina que foi oferecida na Universidade Estadual do Tocantins, publicada na revista “Humanidades e Inovação”, v. 6, nº 12, de 2019.

A escolha do *Google Forms* como meio para o desenvolvimento dessa pesquisa deveu-se à familiaridade dos alunos dessa unidade escolar com o uso desse aplicativo. Experiência adquirida durante o período de aulas on-line e do ensino híbrido, momento em que as aulas



presenciais tiveram que ser adaptadas para o formato de Ensino a Distância, devido à pandemia de Covid-19.

O formulário foi enviado via link, através do celular, aproveitando os grupos de WhatsApp já existentes e que realizavam a conexão entre educadores e educandos. O formulário foi respondido por setenta e nove (79) meninas dessa Unidade Escolar, que responderam nove questões, sendo que a última cedia espaço para que fosse deixado um depoimento.

Buscou-se também identificar se essas alunas tiveram contato com conteúdos feministas por meio do uso das redes sociais e se tinham consciência disso. A escolha por incluir na pesquisa todos os membros da escola deveu-se ao fato da escola analisada ser uma escola de Ensino Integral, onde todos os membros acabam tendo contato com os alunos por mais tempo do que teriam em uma escola regular, e entendeu-se que essa presença também é educativa. Nesse formato de escola, a Pedagogia da Presença é um princípio constantemente afirmado, e determina que a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa e construtiva na vida dos alunos.

A escola integral, de acordo com os documentos que justificam sua concepção, deve ser um espaço que possibilite a mediação entre saber e humanização. O tempo de permanência do aluno na escola é entendido como uma conquista obtida pelo processo de ampliação dos direitos das classes populares, que estão mais conscientes de seus direitos à escola. “O direito à educação levou ao direito a mais educação” (ARROYO, 2009, p. 33). Porém, somente a ampliação do tempo não garante qualidade de aprendizado, é necessário oferecer uma visão diferenciada, proporcionando a possibilidade de uma educação emancipatória.

A Escola de Ensino Integral orienta-se a partir dos seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, Aprender a Conviver); A Pedagogia da Presença; Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil. Nesse programa de ensino, o acolhimento das individualidades e diversidade torna-se um imperativo, o que afeta a relação aluno-educadores, e que ficou perceptível em alguns dos depoimentos deixados na pesquisa.

A partir dos depoimentos das alunas notou-se que elas observaram uma diferença de tratamento que tiveram na atual escola em comparação com a anterior, não integral. Estas perceberam uma discrepância no modo como são abordadas em suas individualidades entre uma escola e outra.

A pesquisa aplicada envolveu perguntas com respostas alternativas, que tiveram as informações levantadas organizadas em informações gráficas, e uma pergunta dissertativa que coletou depoimentos das entrevistadas, o que foi organizado e categorizado conforme o método



5 METODOLOGIA: ANALISANDO UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL DO INTERIOR

Para compreender de que forma essas novas feminilidades se relacionam dentro do ambiente escolar, realizou-se uma pesquisa a partir de um espaço real, que revelasse a complexidade das relações. Buscando-se saber se houve mudanças no âmbito escolar na forma de compreender o papel da mulher na sociedade, e como a “moda feminista” tem sido acolhida dentro da Unidade Escolar estudada.

Este trabalho é consequência de uma pesquisa qualitativa que procurou dialogar com diversos autores que discutem a temática da educação a partir de um recorte de gênero, destacando-se a questão da indisciplina. E compreende que a escola pode ser uma instituição reprodutora de papéis sociais tradicionais, mas também pode transformá-los.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Integral no interior de São Paulo, em uma cidade de poucos habitantes arraigada em tradições rurais e religiosas. A escola recebe estudantes a partir de onze anos de idade, onde podem cursar o fundamental II e prosseguir até o Ensino Médio. Possuem, portanto, alunas de 11 a 18 anos em média.

Através da utilização do aplicativo *Google Forms*, as alunas foram convidadas a responder perguntas que buscaram coletar a percepção que elas possuem da escola quando se trata de machismo, feminilidades etc., e coletou depoimentos que pudessem exemplificar e qualificar a relação que estas possuem com os membros da unidade escolar.

A utilização da coleta de informações através da ferramenta *Google Forms* foi orientada através do artigo “Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica”. O artigo é uma síntese de uma oficina que foi oferecida na Universidade Estadual do Tocantins, publicada na revista “Humanidades e Inovação”, v. 6, nº 12, de 2019.

A escolha do *Google Forms* como meio para o desenvolvimento dessa pesquisa deveu-se à familiaridade dos alunos dessa unidade escolar com o uso desse aplicativo. Experiência adquirida durante o período de aulas on-line e do ensino híbrido, momento em que as aulas presenciais tiveram que ser adaptadas para o formato de Ensino a Distância, devido à pandemia de Covid-19.

O formulário foi enviado via link, através do celular, aproveitando os grupos de WhatsApp já existentes e que realizavam a conexão entre educadores e educandos. O formulário foi respondido por setenta e nove (79) meninas dessa Unidade Escolar, que responderam nove questões, sendo que a última cedia espaço para que fosse deixado um



depoimento.

Buscou-se também identificar se essas alunas tiveram contato com conteúdos feministas por meio do uso das redes sociais e se tinham consciência disso. A escolha por incluir na pesquisa todos os membros da escola deveu-se ao fato da escola analisada ser uma escola de Ensino Integral, onde todos os membros acabam tendo contato com os alunos por mais tempo do que teriam em uma escola regular, e entendeu-se que essa presença também é educativa. Nesse formato de escola, a Pedagogia da Presença é um princípio constantemente afirmado, e determina que a presença de todos os profissionais da escola deve ser afirmativa e construtiva na vida dos alunos.

A escola integral, de acordo com os documentos que justificam sua concepção, deve ser um espaço que possibilite a mediação entre saber e humanização. O tempo de permanência do aluno na escola é entendido como uma conquista obtida pelo processo de ampliação dos direitos das classes populares, que estão mais conscientes de seus direitos à escola. “O direito à educação levou ao direito a mais educação” (ARROYO, 2009, p. 33). Porém, somente a ampliação do tempo não garante qualidade de aprendizado, é necessário oferecer uma visão diferenciada, proporcionando a possibilidade de uma educação emancipatória.

A Escola de Ensino Integral orienta-se a partir dos seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, Aprender a Conviver); A Pedagogia da Presença; Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil. Nesse programa de ensino, o acolhimento das individualidades e diversidade torna-se um imperativo, o que afeta a relação aluno-educadores, e que ficou perceptível em alguns dos depoimentos deixados na pesquisa.

A partir dos depoimentos das alunas notou-se que elas observaram uma diferença de tratamento que tiveram na atual escola em comparação com a anterior, não integral. Estas perceberam uma discrepância no modo como são abordadas em suas individualidades entre uma escola e outra.

A pesquisa aplicada envolveu perguntas com respostas alternativas, que tiveram as informações levantadas organizadas em informações gráficas, e uma pergunta dissertativa que coletou depoimentos das entrevistadas, o que foi organizado e categorizado conforme o método de Laurence Bardin.

6 ANÁLISES E DISCUSSÕES

No que se refere as informações gráficas, obteve-se os seguintes resultados sobre a escola analisada: a maioria das meninas relataram que usam muito as redes sociais (72,2 %) e



que seguem influenciadoras ou páginas feministas (53,2%). Quando refeita a pergunta, buscando-se a não utilização do termo “feminista”, pressupondo o desconhecimento da palavra por algumas meninas, e substituindo a palavra por “empoderamento”, o número de meninas que relataram seguir esse tipo de conteúdo subiu para 69,6%.

Quando perguntadas se a escola tratava mulheres e homens de maneira igualitária, 67,1% relataram que acham que são tratadas igualmente e 27,8% responderam que as vezes são. Elas sentem que sua forma de ser mulher é respeitada com 88,6% de respostas positivas. Sobre ter ouvido alguma afirmação machista, 72,2% disseram nunca ter ouvido nada nessa unidade, mas 11,4% relataram já terem ouvido a seguinte afirmação: “Mulher direita não se veste dessa maneira”. E, entre as que relataram ter ouvido afirmações machistas, 17,2% confirmaram ter ouvido dos funcionários da escola e 11,4% de seus professores.

Pode-se concluir que a maior parte das meninas percebe o ambiente escolar abordado de forma bastante positiva e relatam ter uma boa relação com os membros da escola; elas se sentem respeitadas e tratadas com igualdade. Desse modo, vale destacar a relação da unidade para com a questão das vestimentas das alunas, insatisfação que aparece discretamente nas informações gráficas, mas que fica mais visível quando observados os depoimentos deixados.

Para a compreensão das informações coletadas, os depoimentos foram organizados e categorizados no Quadro 1⁴.

Quadro 1. Categorização dos relatos.

CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO
Não relataram machismo	“Todos são respeitosos” “A escola sabe receber os alunos, lidar com mulheres e etc, achei sensacional como abordaram o assunto dos absorventes nas escolas. Na minha opinião deveria existir na matrícula, qual o nome que você quer ser chamado, por exemplo homem trans, as vezes não chamam pelo nome atual, e insistem em chamar pelo antigo” “No (nome da unidade escolar) eu nunca ouvi alguma palavras machistas, mas na minha antiga escola já ouvi muito e isso me afeta até hoje..já ouvi que mulher não deve sair de casa com roupas curtas pq tá pedindo e tbm que mulher são menos inteligentes.” “Mas até agora no (nome da unidade escolar) eu não escutei uma palavra machista e atingindo a mim. Mas machismo é uma coisa que me afeta muito, eu falo que dói muito em mim e quando eu falo que não estou gostando eu saio como errada ainda.” “Acho que a minha escola e bem respeitosa e

⁴ Os depoimentos foram considerados de forma íntegra, sem correção gramatical, da maneira como as entrevistadas escreveram.



	nunca falarão isso”
Relataram machismo	“Uma coisa que me incomoda muitíssimo, é eu ter que usar uma bermuda pra baixo do joelho, por que as pessoas sabem que no nível que se encontramos hoje, é mais difícil ensinar um garoto a como se comportar (puberdade não dura a vida inteira) . Por que são as mulheres que pagam o pato pelo fracasso da sociedade na educação dos homens?” “Nunca ouvi ninguém falar nada, mais as vezes pelo olhar de julgamento da pra ver que algumas pessoas se incomodam com meninas fazendo coisas que falam que é para" meninos”” “Acho que não se deve julgar pela roupa, nós não temos que "se vestir direito" os meninos que tem a OBRIGAÇÃO de nós respeitar.” “eu acho que se a mulher quiser se vestir de um jeito ela pode e ninguém pode impedi-la "a mas os meninos não sei o que" apenas deixam elas, porque não mandam os meninos baixarem a bola em vez de humilharem as meninas? eu acho que precisamos de uma palestra sobre violência ou educação sexual.”
Depoimentos militantes	“Todos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira independente de gênero” “Mulheres devem ser tratadas igualmente” “Acho que os meninos precisam aprender mais sobre isso” “Gostaria que todos tratassem todo mundo com respeito por que isso que está faltando na escola!”
Não souberam dizer	“Não gostaria de deixar nada” “Bom eu ainda não estou indo pra escola direito em não muito o que acontece la”

Fonte: Organizado pelas autoras, 2022.

Texto A partir da observação do quadro de depoimentos, pode-se concluir que as meninas perceberam uma mudança de tratamento entre escolas, comparando a atual unidade escolar com a anterior de maneira positiva, como uma escola que trata todas com respeito, e na qual não passam por situações de sexismo.

Destaca-se na categoria “Relataram machismo” a questão da vestimenta. Percebe-se que as meninas usaram esse espaço para reclamar sobre a forma como lidam com as roupas que elas usam no ambiente escolar. “Se vestir direito”, “bermuda para baixo do joelho” ou serem acusadas de despertar reações negativas nos meninos, são denúncias que aparecem nos depoimentos deixados por elas e que vêm carregados de indignação.

Alguns depoimentos foram categorizados como “Militantes” por revelarem a influência das páginas feministas na vida dessas garotas, “Todos são iguais e devem ser tratados da mesma maneira independente de gênero” ou “Mulheres devem ser tratadas igualmente” exemplificam essa



categorização, e contribuem para afirmar a hipótese desse trabalho, que propõe que o feminismo chegou à sala de aula, e que isso tem causado alguns conflitos, ligados às diversas compreensões existentes sobre o papel da mulher na sociedade, presente entre as diversas gerações que se encontram na escola.

“Se vestir direito.” A exigência secular que coercitivamente motiva as mulheres a se vestirem de maneira discreta e recatada, de um modo que sua sexualidade não se manifeste, não se revele, que fique repreendida dentro de suas roupas quase beatas. Por “Se vestir direito” compreende-se as formas de se vestir ditadas pelas classes dominantes, que ignoram de cada grupo e classe social conceber sua própria definição de belo, de correto e de adequado.

Originada dentro da cultura patriarcal, o que essa afirmação revela é a velha ideia de senso comum de que o corpo feminino desperta impulsos sexuais indesejados nos homens, e que, portanto, deve ser um corpo vigiado e controlado, uma forma de pensar amparada na tradição cristã que demoniza o corpo da mulher.

É importante pontuar que a cultura patriarcal é um sistema social estruturado em relações que favorecem os homens. Nesse regime, os homens executam funções sociais diferenciadas e de solidariedade entre si, que os possibilitam o controle sobre as mulheres. Por outro lado, as mulheres cumprem o papel de objetos sexuais dos homens.

Assim, o patriarcado possui uma dependência da construção social do gênero, criando justificativas para os tipos de violência que dele derivam. Como exemplos podemos citar a defesa da honra, onde mulheres eram brutalmente assassinadas e legalmente marginalizadas, como, os exemplos da ideia de que a mulher é culpada por toda violência que recai sobre ela, ou até mesmo que sua “roupa curta” é um indicativo de abertura para agressões.

Em 2016, na cidade de Porto Alegre-RS, no Colégio Anchieta, um grupo de alunas de 13 a 17 anos, revoltadas com as exigências feitas pela escola na forma como as meninas deveriam se vestir, organizaram um abaixo-assinado que virou uma hashtag que viralizou pelo país. “Vai ter shortinho, sim” foi o nome dado ao ato de protesto que forçou o colégio católico e tradicional de Porto Alegre a repensar a sua postura diante da rotina escolar, que reproduzia moral e valores patriarcais. O protesto não foi sobre os “shorts”, mas o que a sua proibição representava.

A petição organizada pelas alunas é feminista, sobretudo popular, não se pode negar. O argumento feminista dialoga com o objetivo do abaixo-assinado: interromper a vigilância e o controle sobre os corpos das mulheres, cujas ferramentas históricas para esse domínio são, principalmente, as roupas. Ou seja, é uma crítica de que as mulheres são marcadas pelo seu corpo social, histórica e simbolicamente de maneira distinta dos homens (MORESCO, 2016, p. 3).

O protesto também revela a forma como as meninas percebem as desigualdades de gênero e encontram meios para lidar com ela. Entrar com as roupas “inadequadas” escondidas embaixo do



uniforme, usar a roupa “inadequada” de forma clandestina nos horários de convivência (recreio, aula de educação física, na saída da escola etc.), são meios comumente observados em qualquer escola.

A peça "shortinho", enquanto um elemento de design, pode ou não constituir um significante objetificador de corpos. Porém, a sua proibição torna-o um dispositivo de controle da sexualidade. Em *O Segundo Sexo* (1949), Simone de Beauvoir relata como as vestimentas e a ideia de feminilidade podem ser usadas enquanto instrumento da opressão para as mulheres. “[...] Suas vestimentas foram primitivamente destinadas a confiná-la na impotência e permaneceram frágeis [...]” (BEAUVOIR, 1980, p. 453).

“Usar bermuda abaixo do joelho.” Controlar o corpo feminino é controlar a sua sexualidade. Esse controle revela uma relação de poder, que de maneira sutil, através de regras e discursos, impõe sobre a mulher uma desvantagem, uma limitação sobre o uso do próprio corpo. Além de estar inserido na lógica de “culpabilização da vítima” – processo no qual a mulher acaba sendo culpabilizada pelo assédio ou abusos sexuais que sofre ou sofreu. Portanto, não é somente sobre a proibição de uma determinada peça de roupa, mas sobre a manutenção de um esquema que repreende a vítima e tutela os agressores, isentando os homens de suas ações.

A proibição de determinadas roupas para as mulheres também alimenta o que foi citado nos estudos de Moresco (2016) como “slut shaming”.

O slut shaming está muito relacionado com a cultura do estupro. Nesta última, a mulher não é capaz de negar o ato sexual, uma vez que, supostamente, ela está "pedindo" para ser tocada. Ou seja, é constantemente negado o direito da mulher em dizer "não" e ainda sofre com a responsabilização pelo abuso ou violência (MORESCO, 2016, p. 5).

A vigilância sobre o corpo feminino não é algo exclusivo do ambiente escolar, é problema que se estende até o ambiente escolar. A escola é um ambiente privilegiado que pode promover mudanças culturais e sociais ou reproduzir discursos e ações que continuem a mover as engrenagens da desigualdade. Na semana em que este trabalho era realizado surgiu uma polêmica nas redes sociais que dividiu opiniões.

O vídeo de uma mulher sendo criticada ao levar o filho para escola usando uma roupa justa viralizou nas redes sociais nesta semana. Na gravação, uma mulher filma de dentro do carro dela a advogada Vanesita Medina com o filho pequeno, em Santa Cruz, na Bolívia (REVISTA ISTO É online, 08/02/2022).

Se realizado um levantamento histórico, muitos serão os exemplos que demonstram que a proibição de mulheres usarem determinadas roupas, independentemente do ambiente, são imposições machistas que visam controlar o seu corpo, punindo física ou simbolicamente aquelas que ousam desobedecer às regras.

Em 2011, em Toronto, no Canadá, surge a Marcha das Vadias, internacionalizando-se e sendo realizada até hoje em diversas partes do mundo. O objetivo da Marcha é protestar contra o pensamento machista de que a violência e o estupro contra as mulheres são provocados por conta de suas roupas. Portanto, durante a Marcha, as mulheres usam roupas consideradas “provocantes” para a sociedade machista ou nenhuma roupa, com a finalidade de reafirmar o domínio sobre o próprio corpo (MORESCO, 2016, p. 8).



Assim, o movimento desvela a violência que se exerce sobre as mulheres e seus corpos e potencializa articulações que contribuam para o empoderamento feminino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações inerentes das relações de gênero e da feminilidade na escola em debate, ainda pontuam práticas que reforçam estereótipos, limitando e naturalizando a feminilidade. Isso reforça a necessidade de um potencial e minucioso cuidado na promoção de práticas educativas não discriminatórias.

Mesmo diante da capacidade influenciadora e progressista das pautas feministas nos ambientes escolares, configurando novas identidades, tanto femininas como masculinas, relações de gênero vistas por um viés conservador ainda convivem nesses espaços, traduzindo a manutenção de comportamentos sexistas que devem ser desconstruídos.

Tendo em vista os aspectos observados, e pontuando a escola como um ambiente de primordialidade na construção das identidades dos indivíduos, a pesquisa mostra fortes indicativos da interiorização de práticas que diferenciam comportamentos de meninas e meninos na ocupação dos espaços. Foram analisadas padronizações determinadas para ambos os sexos, articulando o novo e velho discurso nas relações de gênero e principalmente na feminilidade.

Percebe-se, assim, que as discussões e elucidações no que diz respeito às novas perspectivas da feminilidade no ambiente escolar não se exaurem por aqui, mas reacendem nos discursos e significados o pensar para novas práticas educativas mais inclusivas e menos hostis a essas questões.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo – fatos e mitos**; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BRITO, P. C. S. “**Primavera Feminista: a internet e as manifestações de mulheres em 2015 no Rio de Janeiro**”. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2017. Disponível em http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499450296_ARQUIVO_PrimaveraFeminista-ainterneteasmanifestacoedemulheresem2015noRiodeJaneiro-FazendoGenero.pdf. Acesso em 15/11/2021.

FERREIRA, C. B. de C. **Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo**. Campinas São Paulo, SP, 2009.

FERREIRA, C. B. de C. **Feminismo e redes sociais na Marcha das vadias no Brasil**. Revista



Ártemis, [S. l.], v. 15, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/16636>. Acesso em: 02 fev. 2022.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **indicadores sociais das mulheres no brasil**: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html> - acesso em 20/01/2022.

LANCASTER, R. N. **Life is hard**: machismo, danger, and the intimacy of power in Nicarágua. Berkeley e Los Angeles: University of Califórnia Press, 1992.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORESCO, M. C. **Vai ter shortinho, sim”**: um ensaio sobre o biopoder e feminismo popular na escola, Reunião Científica Regional da ANPED, 2016. Disponível em:
http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/eixo18_MARCIELLY-CRISTINA-MORESCO.pdf. Acesso em 06/10/2021.

RAGO, M. **Foucault, a histeria e a aranha**. In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; Veiga-Neto, Alfredo (Orgs.). O mesmo e o outro: 50 anos da História da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAGO, M. **Práticas feministas em novos modos de subjetivação**, Rio de Janeiro, 2008.

REAL, D. C. V. **Primavera Secundarista: engajamento estudantil nas ocupações de Vitória – ES** em 2016. 2018. Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

SANTINI, R. M.; TERRA, C.; ALMEIDA, A. R. D. Feminismo 2.0: mobilização das mulheres no Brasil contra o assédio sexual através das mídias sociais (#primeiroassedio)”. **P2P e inov.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, set./mar. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/p2p/article/view/2341/2390>. Acesso em 15/11/2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VÍDEO: Mãe é atacada nas redes sociais ao usar roupa justa para levar filho à escola. **ISTOÉ**, São Paulo, 08 de fev. de 2022. Disponível em <https://istoe.com.br/mae-e-atacada-nas-redes-sociais-ao-usar-roupa-justa-para-levar-filho-a-escola/#:~:text=O%20v%C3%ADdeo%20de%20uma%20mulher,em%20Santa%20Cruz%2C%20na%20Bol%C3%ADvia>. Acesso em 16/02/2022.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSCIENTIZAÇÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND AWARENESS FROM PROBLEMS EDUCATION

Aparecida de Sousa dos SANTOS¹
Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO²
Heitor Queiroz de MEDEIROS³

RESUMO

A Educação Problematizadora de Paulo Freire parte da realidade imediata. Ela considera o educando como sujeito da ação educativa e propõe uma transformação radical de pensamento. A educação problematizadora parte da experiência existencial do educando, apoiada na criatividade, estimulando a ação e reflexão, visando à transformação social. Por essas características de transformações da realidade que acreditamos que a Educação Problematizadora seja ideal como aliada à Educação Ambiental, pois esta também objetiva a transformação da mentalidade humana em relação à qualidade ambiental, já que a vida depende da natureza estar em equilíbrio. A pesquisa além de qualitativa também é caracterizada como pesquisa bibliográfica. O objetivo do artigo foi discutir a educação ambiental a partir da educação problematizadora de Paulo Freire como uma forma eficiente de atingir a formação de pessoas consciências dos problemas ambientais e capazes refletir e agir na busca de soluções para estes. Foram analisados textos de vários autores que versam sobre a Educação Ambiental no Brasil e os textos de Paulo Freire sobre a educação problematizadora com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Diante disso, a análise textual discursiva dos textos demonstrou que a aplicação da educação problematizadora de Paulo Freire é de grande ajuda na formação de pessoas capazes de conscientes dos problemas ambientais e capazes de refletir e agir na busca da solução de tais problemas.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Problematizadora, Conscientização Ambiental.

¹ Doutoranda em Educação (UCDB); Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); aparecidapolini@hotmail.com

² Doutora em Educação (UCDB); Educadora responsável pelo educativo da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul; ecmcastedo@gmail.com

³ Doutor em Ciências – Ecologia e Recursos Naturais (UFSCar); Professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado; heitor.medeiros@ucdb.br



ABSTRACT

Paulo Freire's Problematizing Education starts from immediate reality. It considers the student as the subject of educational action and proposes a radical transformation of thought. The problematizing education starts from the student's existential experience, supported by creativity, stimulating action and reflection, aiming at social transformation. Due to these characteristics of transformations of reality, we believe that Problem-posing Education is ideal as an ally to Environmental Education, as this also aims at transforming the human mentality in relation to environmental quality, since life depends on nature being in balance. The research, besides being qualitative, is also characterized as bibliographical research. The objective of the article was to discuss environmental education based on Paulo Freire's problematizing education as an efficient way to achieve the formation of people who are aware of environmental problems and capable of reflecting and acting in the search for solutions to them. Texts by several authors who deal with Environmental Education in Brazil and texts by Paulo Freire on problematizing education were analyzed based on the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2011). In view of this, the discursive textual analysis of the texts demonstrated that the application of Paulo Freire's problematizing education is of great help in the formation of people capable of being aware of environmental problems and capable of reflecting and acting in the search for the solution of such problems.

Keywords: Environmental Education, Problematizing Education, Environmental Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação que se quer ser libertadora o aprender é um ato de conhecer a realidade. Na visão de Paulo Freire essa é uma prática política, que pode libertar o ser humano de sua ignorância social e possibilitar, assim, a luta pelos direitos básicos, tornando-os capazes de pensar e analisar o mundo. Necessariamente a Educação Libertadora abre espaço ao diálogo, a comunicação, o levantamento de problemas, o questionamento e reflexão sobre o estado atual de coisas, na busca incansável por transformação.

A educação libertadora ou problematizadora estimula o aluno a participar ativamente na hora de aprender e principalmente a questionar a realidade. Na prática, o professor promove diálogo, debate e aproxima o mundo teórico do dia a dia dos alunos. É a chamada "educação ativa" e oportuniza que a aprendizagem venha da realidade concreta.

A Educação Problematizadora de Paulo Freire parte da realidade imediata. Ela considera o educando como sujeito da ação educativa e propõe uma transformação radical de pensamento. A educação problematizadora parte da experiência existencial do educando, apoiada na criatividade, estimulando a ação e reflexão, visando à transformação social.

Ao construir significados de uma realidade também se atribui valores, dessa forma, o processo



de aprendizagem não pode ser separado do processo político (FREIRE, 1996). A reflexão dos significados e valores é importante para transformar a realidade. Por essas características de transformações da realidade que acreditamos que a Educação Problematizadora seja ideal, pois parte da análise de sua própria realidade, para daí entender e compreender os problemas mais complexos (MARIA, 2011). A Educação Problematizadora aliada da Educação Ambiental possibilita pensar a transformação da mentalidade humana em relação à qualidade ambiental, já que a vida depende da natureza estar em equilíbrio.

Portanto, este artigo tem o objetivo de discutir a educação ambiental a partir da educação problematizadora de Paulo Freire como uma forma eficiente de atingir a formação de pessoas consciências dos problemas ambientais e capazes refletir e agir na busca de soluções para tais.

2 METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa qualitativa, pois, abrange o contexto social do foco de investigação, proporcionando, o aprofundamento sobre o assunto e maior aproximação da realidade (ZANETTE, 2017). Essa metodologia possibilita pesquisar os fenômenos das relações sociais em vários ambientes, visto que é interessante analisar o contexto onde ocorre o fenômeno a partir do olhar das pessoas que vivem ali (Godoy, 1995). Para Deslandes; Gomes; Minayo (2009, p. 21) a pesquisa qualitativa possui “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa qualitativa é rica em descrições, transcrições, depoimentos, são usadas fotografias e outros tipos de documentos para conhecer o contexto e a percepção dos participantes (Ludke; André, 1986). Conforme explica Minayo (1994, p. 21-22), a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.

Essa abordagem se mostra mais apropriada aos objetivos que pretendemos alcançar, além de adequada para compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, pois “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22).



Além de qualitativa também é caracterizada como pesquisa bibliográfica, pois, buscamos fundamentos em fontes diversas confrontando informações que permitiram compreender os fenômenos produzidos ou analisados os quais dão a essa uma realidade mais ampla (GIL, 2017). O objeto de estudo foi a análise da possibilidade da utilização da educação problematizadora pela educação ambiental na formação de pessoas capazes de problematizar, refletir e agir na busca de soluções eficazes de problemas ambientais.

Outro motivo que nos leva a utilizar a Educação Problematizadora é o fato de partir:

da realidade imediata e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir que se acredita ser essa proposta a ideal aliada à Educação Ambiental que também visa a mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, já que na era planetária é sabido que os maus hábitos locais causam reflexos mundiais (MARIA, 2011, p. 38).

Os textos de vários autores que versam sobre a Educação Ambiental no Brasil e os textos de Paulo Freire sobre a educação problematizadora foram analisados com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir compreensões sobre discursos.

3 DADOS E ANÁLISE

A Educação Ambiental tem o objetivo de criar e ampliar formas sustentáveis na relação entre ser humano e meio ambiente. Também investiga soluções para os impactos ambientais negativos na tentativa de garantir condições de sobrevivência para as próximas gerações, e por essa razão muito se tem falado sobre a consciência planetária para a mudança do presente em função do futuro, onde as pessoas tenham atitudes de convivência como cidadãos planetários⁴. “Além da natureza, a discussão acerca do meio ambiente também abrange as questões humanas” (SATO, MOREIRA e LUIZ 2017, p. 285).

Cada ambiente tem as suas especificidades e diversidades, carecendo um olhar mais aprofundando sobre a proteção e conservação desse bioma, incluindo-se aí a EA como a melhor possibilidade de se evitar o mal maior, pois, segundo defende Sorrentino et al (2005), o tratamento dado à natureza não deve ser qualidade de usufruto de uma parcela da sociedade mais privilegiada e nem de um mecanismo de controle do mercado da economia.

Se, assim persistir, a possibilidade de aumento da desigualdade social se tornará uma infeliz

⁴ Foi criado por Francisco Gutierrez & Cruz Prado em 1999 o termo Cidadania Planetária para designar uma sociedade mundial, unificada.



realidade, da qual nós prescindimos tê-la. E não desenvolver a educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental esbarra em teorias como a apresentada por Sato, Santos e Sánches (2020, p. 8), a Antropoceno, de Paul Crutzen, (era = ceno) da humanidade (= antropo) “[...] que incrimina o excesso de consumo energético como fator de grande prejuízo a Terra. [...] uma denúncia que [...] fomos os causadores de prejuízos ecológicos, escravizando a natureza, tirando proveito de seus ‘baixos custos’ e nada devolvendo” (Grifo dos autores).

Para o teórico, o antropoceno divide-se em três períodos: a aceleração industrial; a pesada maquinaria e estratégias do agronegócio; e as ‘mudanças climáticas’, mas como minimizar essa ação desestruturante?

Essa é uma crítica, ao capitalismo selvagem, que por consequência, produz vários problemas climáticos e prejuízos ao meio ambiente atingindo os componentes que garantem a vida, conforme argumentação de Sato, Santos e Sánches (2020, p. 8):

Na ecologia, aprendemos que nenhum ser é independente do outro, nem das porções que não tem vida, como a água, a terra, o fogo, ou o ar. Os humanos são ecodependentes dos ecossistemas e o mal que acontece em um, recairá sobre os outros. Somos elos intrínsecos de uma Terra que carece de toda sua extensão para que continue existindo.

No ambiente, os seres vivos interagem com o meio e com outros seres. O ser humano, que também é um ser vivo, por mais que não viva na natureza, são ecodependentes, pois tudo que precisa para sobreviver é retirado dela. Ao explorar a natureza, geralmente em busca de lucro, o ser humano causa danos e impactos negativos que acabam interferindo a vida de outros seres vivos e outros seres humanos, pois para toda ação, há uma reação como postulou Newton⁵, e as reações não são positivas para a vida no planeta.

A exploração indiscriminada da natureza e a desumanização do ser humano trouxeram muitos problemas à vida na Terra, inclusive ao próprio ser humano, como poluição de todos os tipos, doenças, queimadas, desmatamento e extinção de espécie, enxentes e mortes. Todos esses problemas são ocasionados pela exploração da natureza em favor do capitalismo (SANTOS, 2013). Para alimentar o nosso sistema econômico (capitalismo), o ser humano explora de forma opressora a natureza infinitamente com objetivo de adquirir lucro.

No capitalismo selvagem existe uma “situação opressora” em relação à natureza. Dessa forma:

[...] a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18).

⁵ Newton cientista na área da física que deixou uma grande contribuição nos estudos da gravidade.



Segundo Freire superar a situação opressora é reconhecer criticamente a razão, a causa, dessa situação, para então transformar a realidade na qual nos encontramos, transformar as opiniões, as ações por meio da educação dialógica que só se efetiva quando a lógica da educação bancária, apenas informativa, é rompida com a intensão de refletir sobre a prática para “ser mais”.

A outra possibilidade de superação da situação opressora seria compreender que:

[...] o capitalismo é uma ilusão apregoado somente pelos 20% da minoria rica. É essencial compreendermos as catástrofes climáticas, os grupos sociais em situação de vulnerabilidade e construir políticas que possam combater as injustiças sociais e a degradação da natureza. Não podemos simplesmente retomar ao que era antes, já que a crise foi estabelecida exatamente pelo modo de viver, pelos modelos desenvolvimentistas que a humanidade elegeu como patamar ideal da felicidade. Inclusive foi a Medicina Moderna que destruiu nossas defesas naturais afastando a cultura popular e impondo a máfia farmacêutica. Será preciso aprender com o caos, na postulação de uma sociedade diferenciada, que consiga conjugar natureza e humanidade sob a égide do verbo amar. Não precisamos possuir tantas coisas, mas **temos que aprender a vibrar com um céu estrelado dentro de nós.** (SATO, SANTOS, SÁNCHEZ, 2020, p. 15, grifo dos autores).

Compreender essas questões nos coloca em rumo a ação transformadora de opiniões, ações e do “ser mais” do que ter. Carvalho (2008) acredita que essa transformação ocorra por meio da educação e baseada em Paulo Freire seria uma educação do tipo dialógica que visa “superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social” (FREIRE, 1983, p. 53).

Assim, o que se pode abstrair para frear, dentro desse contexto sociofilosófico e econômico, é trabalhar efetivamente a sensibilização, a conscientização no ser humano sobre a importância de conservar o meio no qual vive, e não somente projetar os ensinamentos dos mais vulneráveis, pelo contrário, deverão ser dadas as oportunidades de escuta; pois são esses os quais lidam direto, trabalham e atuam na terra sendo capazes de transformar o que está em dissonância. Entretanto, antes, exporemos os conceitos sobre como surgiu a EA e as políticas públicas advindas para a sua efetiva implantação.

Em Sorrentino et al (2005, p. 288), os autores apontam que a EA nasceu para atender a “[...] um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza”.

A preocupação ambiental de forma mais intensificada surge a partir do século XVIII, quando do auge da Revolução Industrial, pois havia uma concepção de desenvolvimento que favorecia o consumismo e o modo de produção capitalista que foi responsável pelos problemas ambientais



surgidos pelo uso inadequado dos recursos (GADOTTI, 2001).

Esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na exclusão social, [...] está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Ele “não nos traz apenas o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente (GADOTTI, 2001, p. 87)

Com isso, percebe-se que houve o recrudescimento dos problemas socioambientais em virtude da má utilização dos recursos, crescimento populacional, da poluição e deterioração do meio ambiente agravando-se ainda mais no pós-guerra, ou seja, “[...] temos problemas modernos para os quais não temos soluções modernas” (SANTOS, 2007, p. 19).

Quando houve o aumento da produção, elevação do crescimento populacional e conseqüentemente maior demanda pelo urbanismo, ocasionando, assim, o surgimento de uma grande crise ambiental global (SILVA, 2011) levando a busca de formas para conscientizar as pessoas a respeito de tais problemas.

Dessa maneira, foi proposto um novo padrão de desenvolvimento chamado de Ecodesenvolvimento, conceito criado por Maurice Strong e difundido a partir de 1974, sendo entendido como um desenvolvimento dependente de suas próprias forças e que responderia ao problema de harmonização dos objetivos socioeconômicos e ambientais (FILHO, 1993), ou seja, utilização suportável dos recursos naturais em atendimento às questões sociais (melhoria da qualidade de vida) e econômicas (atendimento ao mercado).

O termo Desenvolvimento Sustentável tem origem anglo-saxônica (Sustainable Development) ou Desenvolvimento Durável em português e foi amplamente difundido na década de 1980 (FILHO, 1993). Esse conceito possui os seguintes princípios:

- Integrar conservação da natureza e desenvolvimento;
- Satisfazer as necessidades humanas fundamentais;
- Perseguir equidade e justiça social;
- Buscar a autodeterminação social e da diversidade cultural;
- Manter a integridade ecológica (FILHO, 1993 p. 135)

Baseado nesses princípios o autor pondera o significado do termo desenvolvimento sustentável. A palavra desenvolvimento se refere a qualidade das relações humanas com a associação do meio ambiente com os valores socioculturais; já a palavra sustentável se refere às necessidades da sociedade de hoje sem prejudicar as necessidades das próximas gerações. Mas os requisitos de qualidade e quantidade estão diretamente relacionados às dimensões humanas, naturais e socioculturais sendo que o respeito a isso delimita as questões econômicas.

Segundo Filho (1993, p. 136), a ideia força para desenvolvimento sustentável:



[...] é a da ecologia, revelando uma visão mais biocêntrica. A natureza com seus próprios valores de ordem, padrão e ciclos a serem respeitados para não esgotar suas possibilidades e a fonte de energia

Como vimos, com o tempo o termo ecodesenvolvimento foi deixado de ser utilizado, sendo substituído por desenvolvimento sustentável, cujo sentido é criticado por Silva (2011, [s/p]) quando se percebe seu desvirtuamento ao afirmar haver “[...] a ruptura de um modelo que privatiza os lucros para uma minoria e socializa os prejuízos para uma maioria.” Sorrentino et al (2005, p. 289) também criticam esse modelo ponderando que atualmente:

[...] o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã.

Filho (1993, p. 139) explica que a mudança de paradigmas ocorre com o surgimento de anomalias e isso revela que:

[...] os paradigmas existentes já não são capazes de encontrar soluções para os problemas colocados. E indicam um período de crise, pela proliferação de interpretações diferenciadas de teorias postas. A crise é a indicação que chegou a hora de renovar os instrumentos

Nesse sentido, as anomalias que surgiram acabaram distorcendo o sentido ideológico e pragmático provocando uma crise sobre a real necessidade de se preservar o meio ambiente por meio do efetivo desenvolvimento sustentável. Silva (2011) destaca que essa nova visão, ou mudanças de paradigmas, só será passível de transformação se houver investimento na educação, no enfrentamento dos dilemas societários, éticos e estéticos da atual civilização, e, é por meio dessa educação que se consubstanciarão “[...] os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que influenciarão decisivamente o organismo social e o meio ambiente” (SILVA, 2011, [s/p]).

Dessa maneira, a EA surge como “uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico”(GADOTTI, 2001, p. 99), e também tem o propósito de desenvolver a compreensão de que “um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetárias, isto é, reconhecermos que somos parte da Terra e que podemos viver com ela em harmonia - participando do seu devir- ou podemos perecer com a sua destruição” (GADOTTI, 2001, p. 86).

Ainda segundo o autor, a EA se refere a uma mudança de mentalidade (conscientização) a respeito da qualidade de vida que está diretamente conectada a relação que temos com a natureza



envolvendo valores, ações e atitudes.

Sobre a conscientização, esta, não existe sem a ação-reflexão. Segundo Freire (1979), num primeiro momento é feita a aproximação espontânea, uma posição inicial, ingênua, sem uma visão crítica, então experimenta a realidade na qual está inserido. Nesse primeiro momento a tomada de consciência não é conscientização:

[...] porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que caracteriza os homens (FREIRE, 1979, p. 15).

Em outras palavras, a conscientização está condicionada ao conhecer, entender, compreender e refletir de forma crítica. A conscientização permite que a realidade seja exposta possibilitando pensar a resolução dos problemas. Uma pessoa conscientizada idealiza situações e soluções para os problemas ambientais, por exemplo. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico” (FREIRE, 1979, p. 16).

Carvalho (2008), compartilha as ideias de Freire ao se referir ao sujeito ecológico, aquele sujeito que idealiza viver de forma sustentável no mundo: “o sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plena e ecológica” (CARVALHO, 2008, p. 65).

O ponto de convergência no pensamento desses dois autores, Freire e Carvalho, é a conscientização que leva a desenvolver em sua utopia um mundo ideal, onde todos consigam resolver os problemas que nos cercam, em nosso caso, denunciando os problemas ambientais e anunciando a solução deles de forma dialética (FREIRE, 1979).

Pensar a inter-relação humano, meio ambiente e sustentabilidade do planeta compreendemos que o sentimento de pertencimento é forte fator que pode criar uma:

[...] relação dialógica com o outro, que o processo formativo de Educação Ambiental construirá a ponte de aproximação com outras culturas e referências epistemológicas, que nos torne receptivo e ativo, acolhido e acolhedor de novas relações com o outro, sustentado em outras referências paradigmáticas. (GUIMARÃES, MEDEIROS, 2016, p. 58).



Dialogando ainda com outros autores que tratam da EA no contexto escolar, há o entendimento desta ser um processo no qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais e, ao se familiarizar e tomar consciência do meio ao qual está inserido, ele interage e “[...] passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental” (MEDEIROS et al, 2011, p. 2).

Sorrentino et al (2005), entende que a sustentabilidade socioambiental com o significado do ecodesenvolvimento trata-se de um processo de transformação do meio natural utilizando-se técnicas apropriadas, as quais impedem desperdícios e realçam as potencialidades deste meio, para atender as necessidades de todos os membros da sociedade, por atender à diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais nos quais essa sociedade se insere. Para esses autores:

A educação ambiental entra nesse contexto orientado por uma racionalidade ambiental, transdisciplinar, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros. Leff (2001) coloca a racionalidade ambiental como produto da práxis, ou seja, seria “um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos” (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

Para os autores, quanto mais cedo inserir o indivíduo na EA, em todos os níveis de escolarização, principalmente na fase de alfabetização; mais reciprocidade e aproximação dos problemas advindos da falta de cuidado com a natureza servirão de subsídios para o enfrentamento desses problemas, haja vista a criança compreender e familiarizar-se mais facilmente ao conscientizá-la acerca das questões ambientais. Ademais, propiciará a ela interagir e integrar-se ao meio ambiente, deixando de lado o entretenimento tecnológico, hoje, muito comum na sociedade globalizada, bem como o isolamento nas grandes cidades por causa da violência, bem como a restrição de espaços verdes por espaços construídos (MEDEIROS et al., 2011).

Nessa construção Identitária do sujeito voltado à conservação do meio ambiente, Carvalho (2013, p. 115) classifica-o como o ser ecológico e assim justifica:

Isto significa que estas pessoas estão aderindo a um modo cuidadoso de se relacionar com os outros humanos e não humanos que tomam como boas corretas, e moral e esteticamente admiráveis. Poderíamos chamar esse espírito de cuidado, responsabilidade e solidariedade com o ambiente como uma dimensão “ecológica” que pode ser assumida por indivíduos, grupos e também pelas instituições como a escola ou as políticas públicas. A identificação social e individual com esses valores ecológicos é um processo formativo que se desenvolvido a todo o momento, dentro e fora da escola, e que tem a ver como o que chamamos a formação de um sujeito ecológico e de subjetividades ecológicas.

Formar o ser ecológico é um processo lento, ou não totalmente completo, pois, como vivemos



numa sociedade plural, os valores ecológicos, não são a única orientação disponível para a vida pessoal e coletiva. A educação é, em todas as suas modalidades, uma prática formativa e, primordialmente, se desenvolve na escola sendo o espaço institucional onde ocorre e, embora a formação do sujeito ecológico se dê em qualquer momento e espaço da vida; é na escola que os elos se entrelaçam e faz parte desse ambiente-mundo forjando o caráter desse indivíduo (CARVALHO, 2008).

Carvalho (2013, p. 117) define que: “[...] a escola é permeada por relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, é que faz da vida escolar um espaço social muito significativo”. E, cabe ao professor, exercer o seu poder e responsabilidade de formar novas subjetividades; e os caminhos a serem seguidos pelos os que participam do processo de construção, de saberes ecológicos, e na condição do educar como processo de liberdade, de abertura e de não coerção do outro como parte de sua motivação para educar.

Assim, guiado por seu desejo, o professor precisa de “uma prática que não se prenda aos limites disciplinares, que ultrapasse a tão defendida perspectiva interdisciplinar e que agregue o caráter de uma educação transdisciplinar” (FERREIRA e TRISTÃO, 2015, p. 143), que organize, articule, torne lógico o seu campo de conhecimento ao ensinar seus alunos. E, esses devem retribuir os elementos ensinados pelo professor em forma devolutiva pela via de transmissão única e aberta entre o educando e o professor; o processo de ensino e aprendizagem, o qual traz sentido para ele, internalizando o aprendizado e propiciando ao professor também aprender contribuindo com os fundamentos na formação do sujeito ecológico.

Entretanto, para a EA intramuros escolares é preciso fazer uma abordagem do conceito de educação ambiental correlacionando-a ao trinômio, educação, ambiente, natureza; então, nesse sentido, o ambiente, caracterizado também pelo o que lhe falta, exige um processo educativo específico que lhe afirme em suas dimensões geradas pelos processos econômico e científico; e se orientar pela reconstrução do mundo a partir da construção de saberes e do desenvolvimento de outras formas de apropriação da natureza (JACOBI, 2003).

É na escola que a criança desenvolve o cognitivo contribuindo na sua formação, por meio da educação, aprende por meio do diálogo a refletir, questionar e formar juízos de valores (MARIA, 2011). “A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1983, p. 38).

Para isso, a educação é ambiental se volta à educação geral e formativa de qualquer sociedade,



aquela que inclui valores, capacidades, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre as pessoas, seres vivos e a vida no planeta (JACOBI, 2003). Para Freire (2000), a discussão sobre o projeto de sociedade que queremos e almejamos, deve ser discutida pelas classes populares que não podem ser guaidas para o sonho das lideranças.

[...] a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade por que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas. Pelo contrário, participar dos debates em torno do projeto diferente de mundo é um direito das classes populares, que não podem ser puramente “guiadas” ou empurradas até o sonho por suas lideranças (FREIRE, 2000, p. 23).

Dessa feita, a educação é o meio indispensável, a qual todos devem ter direito, para que, além de serem capazes de dirigir suas próprias vidas, sejam capazes de exercerem seus papéis sociais e coletivos, pois a EA é para estar presente em todos os níveis de educação sendo a formal, não formal e informal, tratando de assuntos como: pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Assim, a sustentabilidade vista perante as dimensões holísticas é tratada como “[...] um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados” (BRASIL, 2019, [s/p]). Ou seja, a EA é educar para a sustentabilidade

Assim, como foi visto em Silva (2011), a formação do indivíduo para uma educação, no século XXI, não deve ser forjada em modelos cartesianos e lineares, não se respeitando os avanços tecnológicos e científicos. Esses avanços, elevam os níveis de realidade fenomenológica e fazem com que haja o despertar de outros estados de percepção dos alunos, sem deixar de lado o desenvolvimento intelecto-cognitivo, mas se permitindo exercitar outros níveis de realidade que demonstrem uma visão mais abrangente, sem deixá-la esgotar-se. Para isso, o professor precisa ser um “educador-educando”, se educando na apreensão da realidade e na apreensão da realidade exposta pela comunidade (FREIRE, 1996). Segundo Barreto (2004), o papel do educador não apenas proferir, dissertar ao educando sua visão, mas dialogar com ele sobre o que ele pensa, problematizando sua realidade completa, por meio do diálogo.

Para Moran (2008, p. 3), “[...] a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões”.

A educação problematizadora é ideal para conceber a Educação Ambiental, no âmbito da escola e no âmbito da sociedade, visto que, tem como meta a execução de políticas públicas que interajam e dialoguem numa regulação dialética sociedade-Estado a qual favoreça a pluralidade e a igualdade social e política. Isso implica reconhecer que a EA deve ser direcionada para a cidadania



ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade o qual, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO et al, (2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos é na escola que a criança desenvolve o cognitivo contribuindo na sua formação. Na escola ela aprende por meio do diálogo a refletir, questionar e formar juízos de valores, quando o professor promove diálogo, debate e aproxima o mundo teórico do dia a dia dos alunos.

Os teóricos da Educação Ambiental concordam que cabe ao professor, exercer o seu poder de formar novas subjetividades, na condição do educar como processo de liberdade, de abertura e de não coerção do outro como parte de sua motivação para educar. Paulo Freire enfatiza que o professor precisa ser um “educador-educando”. Ao educar ele também aprende com seus alunos a realidade do seu mundo, ou seja, o professor precisa dialogar com o aluno problematizando sua realidade completa, aproximando o mundo teórico do cotidiano dos alunos.

Como a Educação Ambiental tem o objetivo de criar e ampliar formas sustentáveis na relação entre ser humano e meio ambiente e também investiga soluções para os impactos ambientais negativos, é no contexto da educação escolar que ocorre o processo no qual o educando começa a obter conhecimentos e consciência do meio que está inserido. Essa conscientização está condicionada ao conhecer, entender, compreender e refletir de forma crítica. A conscientização permite que a realidade seja exposta possibilitando pensar a resolução dos problemas.

Diante disso, a análise textual discursiva dos textos demonstrou que a aplicação da educação problematizadora de Paulo Freire é de grande ajuda na formação de pessoas e conscientes dos problemas ambientais e capazes de refletir e agir na busca da solução de tais problemas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação, Brasília, 2019**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3.



ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: Marta Pernambuco; Irene Paiva. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

FERREIRA, Nadja; TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental em Diálogo com Paulo Freire, Edgar Morin e Boaventura De Sousa Santos: tessitura de práticas socioambientais de movimentos instituintes de autoformação coletiva. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 22, n. 2, p. 137-163, Ed. Especial. 2015.

FILHO, Gilberto Montibeller. Ecodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Conceitos e Princípios. **Textos de Economia**. Florianópolis, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/download/6645/6263/20545>. Acesso em: 27 abr. 2021

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. *Enpublicacion: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Alberto Torres. CLACSO. 2001. ISBN: 950-9231-63-0. Acessado em 23/04/ 2010
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/gadotti.pdf>

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 50 - 67, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5959>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>. Acesso em: 20 abr. 2020.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cafajeste. Pesqui.** n. 118, p. 189-206, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2020.

MARIA, E. C. **Entrelaçando conhecimentos e saberes: Educação Ambiental na Escola Indígena**



Marcolino Lili – Aquidauana-MS. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de, MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes, SOUSA, Gláucia Lourenço de, OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 4, n. 1, p. 1-17, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escolas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAN, José M. **A educação que desejamos**. São Paulo: Papirus, 2008.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2007.

SATO, Michèle; MOREIRA, Benedito Dielcio; LUIZ, Thiago Cury. Educação Ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 2, p. 282-296, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6830/5011>. Acesso em: 23 set. 2020.

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus: simulacro da vida?** Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020 Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020.

SILVA, Aguinaldo Salomão. Desenvolvimento sustentável e a prática educativa. *Rev. Educação Ambiental em Ação* [online], n. 37, Ano X, set./nov. 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1068>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149>. Acesso em: 13 ago. 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.47454.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVEA): DISCURSO(S), REALIDADE E PLATAFORMAS DESIGUAIS

VIRTUAL TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENTS (AVEA): DISCOURSE(S), REALITY AND UNEQUAL PLATFORMS

Samuel CABANHA ¹

Irani Batista de ARAÚJO ²

Juliana Fátima Serráglio PASINI ³

RESUMO

Este artigo discute as estratégias de aceleração da implantação dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) que foram ampliadas em decorrência da pandemia da COVID-19. A ideia central é capturar esse tema ancorando-se numa investigação de caráter exploratório-especulativo. Para isso, parte da pesquisa bibliográfica, análise documental de dados oficiais do Estado do Paraná e de outros Estados do Brasil, relatórios educacionais e trechos de discursos divulgados pelos meios de comunicação. Foi realizada uma minuciosa busca de artigos publicados em periódicos e indexados na base de dados *Scielo*. Desta procura foram encontrados 54 artigos em diferentes idiomas, dos quais, 07 foram selecionados e incorporados a discussão por tratarem da temática referente as estratégias e/ou práticas AVEA. Como resultado, este artigo exhibe uma maneira singular de compreensão e indica possíveis caminhos para o que de fato acarretaria a adoção do ensino remoto enquanto único horizonte (como “universalização”) para a educação.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, PR, Brasil. Psicólogo Social e Docente no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. *Email:* samuelpcabanha72@gmail.com

² Mestra em Ciências Sociais e Humanas pelo programa Interdisciplinar "Sociedade, Cultura e Fronteiras" pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino e em Pré-Escolar e Alfabetização. Pedagoga nos cursos técnicos profissionalizantes no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu. Pós-Graduação em Psicopedagogia com atuação Clínica, Educacional, Empresarial e Hospitalar pelo Rhema Educação. Instituição: SEED/PR. *Email:* irany_52@hotmail.com

³ Pós-doutora em Educação, na linha de Pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado - UNIOESTE/Cascavel (2022). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Professora efetiva no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE/PR-UNILA/Unicamp. Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU/Unemat/UFMT). É membro e Conselheira Técnica da Associação Brasileira de Educação Comparada (SBEC). *Email:* jfserraglio@gmail.com



Palavras-Chave: Ambiente virtual; Ensino remoto; Plataformas desiguais.

ABSTRACT

This article discusses the strategies for accelerating the implementation of Virtual Teaching and Learning Environments (AVEA) that were expanded as a result of the COVID-19 pandemic. The central idea is to capture this theme anchored in an exploratory-speculative investigation. For this, part of the bibliographic research, documentary analysis of official data from the State of Paraná and other States of Brazil, educational reports and excerpts from speeches released by the media. A thorough search of articles published in journals and indexed in the Scielo database was carried out. From this demand were found 54 articles in different languages, of which 07 were selected and incorporated the discussion because they dealt with the theme regarding the strategies and/or practices Avea. As a result, this article displays a unique way of understanding and indicates possible ways to what would actually lead to the adoption of remote teaching as a single horizon (such as “universalization”) for education.

Keywords: Virtual environment; Remote teaching; Uneven platforms.

1 INTRODUÇÃO

O Paraná elaborou a Lei nº. 18.118/2014 (PARANÁ, 2014) proibindo o uso de telefones celulares, pelos estudantes, no interior das instituições escolares que não sejam para fins pedagógicos. Os discentes utilizaram-se, por um período significativo, várias estratégias para burlarem essa proibição, seja deixando o dispositivo na coordenação, usando no banheiro e/ou carregando consigo no modo silencioso. Os dispositivos de mesa, quando acessíveis e funcionando, ficavam restritos a um espaço para aulas específicas, como informática, mas não como tecnologia alcançável para todos os professores e alunos, em especial, os de baixa renda.

Alguns estudantes tinham austeras dificuldades para acessarem seus *e-mails* institucionais no que se refere à verificação de notas de avaliação e as atividades postadas para a turma pelos professores. Ao mesmo tempo em que os docentes e coordenadores passavam pelas mesmas privações, principalmente, para o compartilhamento de materiais pedagógicos como: textos, vídeos, trabalhos e afazeres avaliativos.

A partir deste contexto, o artigo pretende descrever como foi a transição de uma ação com certa conotação “proibitiva” e/ou praticamente não comunitária e inacessível para algo “obrigatório”, fato que se asseverou ainda mais durante o contexto de pandemia ocasionado pela COVID-19. Cabe dizer que durante o momento considerado mais grave do contexto de pandemia, todo cenário relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, repentinamente,



precisou ser abruptamente alterado e que envolveu muitos equívocos, porém, esse fato abriu portas para uma discussão necessária, haja vista que o Estado foi instigado a prover/acelerar a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) e/ou na modalidade híbrida, como horizonte para o atual sistema educativo que, por décadas, fora ministrado totalmente presencial, ou seja, todos precisaram adaptar-se a esta nova realidade.

A discussão aqui apresentada expõe, necessariamente, a dicotomia e o conflito binômio educação presencial *versus* o ensino remoto-híbrido, pois é inegável que a pandemia alterou, drasticamente, a maneira de como gestores, educadores e estudantes tiveram que lidar com uma série de adequações-adaptações para acompanharem a única maneira de ensino-aprendizagem disponível, devido às restrições sanitárias impostas pela OMS⁴ e ANVISA⁵, sendo uma delas, a imposição do isolamento social.

Na medida em que o vírus avançou, as exigências de uma mudança súbita se apresentavam tanto para a gestão escolar, como para a organização dos mecanismos disponíveis para o ensino remoto, para o *savoir-faire* dos educadores acerca da utilização e possibilidade de acesso aos instrumentos existentes para elaboração das aulas a partir da nova modalidade.

Poder-se ia acrescentar a esses fatores, a administração do tempo para adaptação às novas ferramentas⁶, que, mais do que nunca, se tornaram indispensáveis para a continuidade do processo educacional. No tocante aos discentes, há uma diversidade de situações envolvidas, a saber: as aulas aconteceram no ambiente externo a sala de aula, falta de concentração dos discentes na assimilação dos conteúdos ministrados, privação de uma ajuda complementar, precário acesso à internet e/ou impossibilidade, entre outras.

Dando continuidade ainda aos problemas e desafios desse período, salienta-se que muitas redes de ensino optaram pelo uso de plataformas *moodles* ou salas virtuais, como o *Google Classroom* (o Estado do Paraná adotou o *Google Classroom*), que resultaram em atribuições dos envolvidos no incremento do processo ensino-aprendizagem. Em mais de um estado do país, o fazer pedagógico, quanto ao uso de ferramentas virtuais, ocorreu de maneira concomitante, tornando o procedimento desafiador e, ao mesmo tempo, desanimador para a maioria em decorrência das incertezas do/no resultado.

Somam-se a isso, as condições materiais de existência que já existiam e contribuíam para a perpetuação da desigualdade, já presentes no contexto anterior ao período de pandemia,

⁴ Organização Mundial da Saúde.

⁵ Agência Nacional de Vigilância Sanitária.

⁶No relatório realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (OLIVEIRA, 2021) apenas 30% dos docentes pesquisados declararam dominar as novas tecnologias.



tanto os que se referem ao acesso ou a permanência dos estudantes nas escolas. Como o contexto de pandemia alterou bruscamente o *savoir-faire* dos educadores, fazendo com que esses tivessem que se adaptarem as novas exigências, afetando significativamente a sobrecarga de trabalho dos professores na efetivação das atividades remotas e um aumento nas horas de docência (OLIVEIRA, 2021). A partir das reflexões, questiona-se: Como transmitir o(s) conteúdo(s) de maneira objetiva e como elaborar instrumentos avaliativos que comprovem o aprendizado dos alunos?

Refletindo sobre a problemática supracitada, este texto se inspira num quadro teórico-metodológico que se aproxima de uma investigação exploratória-especulativa e, discute, em linhas gerais, alguns trechos de discursos exarados pelos meios de comunicação, a saber: jornais, imprensa eletrônica e análise de dados divulgados por alguns Estados brasileiros. Acrescido aos mesmos, incluiu-se uma revisão bibliográfica a fim de compreender o assunto, conjugando os aspectos quantitativos e qualitativos para melhor compreensão da temática. Um aspecto fundamental que deve ser considerado é o de que o contexto de pandemia, ocasionado pela COVID-19 e as incertezas que, todavia, pairam sobre o diagnóstico e prognóstico desta crise, tem ampliado a exigência de melhorias necessárias na educação.

É inegável que o avanço tecnológico revolucionou, influenciou e demandou mudanças na maneira de como realizar as atividades diárias na atmosfera educacional, denominada de: A inovação! No entanto, com estas transformações tecnológico-sociais, somadas às exigências neoliberais para as articuladas reformas educacionais, tem havido uma justificativa no plano discursivo e legal para a implantação acelerada de “novos modelos pedagógicos”, laborando e submetendo os seus integrantes a uma pressão constante por resultados expressivos e positivos.

A partir de então, percebe-se que, em grande parte, essas estratégias têm apregoado apenas as vantagens desse mundo digital e dos sistemas tecnológicos desenvolvidos, que aqui, denominamos de “Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem” (AVEA). Considerando que a relação deve ser dialógica, Raynaut (2011, p. 70) afirma que “um pensamento teórico que não se prolongue em uma práxis científica seria um jogo intelectual em vão, sem impacto sobre o modo de se produzir conhecimento”.

Agregando-se à discussão, outro aspecto importante é o de que tais dispositivos além de permitirem a troca de informações relacionadas ao ensino-aprendizagem, também consentiram na implementação de uma nova configuração de fazer a educação, atrelada a uma ideia de inovação, neogerencialismo e de gestão empresarial.



2 MÉTODO

A fim de atender ao objetivo e escopo proposto para esta pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica para identificação e análise de publicações que descrevessem categorias, modalidades e/ou estratégias de instrução pautadas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA). Neste sentido, das consultas resultaram 54 artigos, sendo: 30 no idioma português, 19 no idioma espanhol e 05 no idioma inglês. Assim, foram selecionados e categorizados os que estavam de acordo com os conteúdos propostos na pesquisa, a saber: uso de tecnologias virtuais para educação à distância (EaD) e caráter de estratégias para implantação de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA), ressaltando que a maioria das publicações ocorreram antes do anúncio da pandemia COVID-19.

Adotado um critério de exclusão, foram eliminados os estudos que não descreviam o método e não atendiam ao objetivo principal sugerido na pesquisa ora apresentada, resultando em 28 trabalhos (52% do total). Seguindo o processo de depuração, as reflexões que não continham descrição acerca das estratégias e/ou práticas de ensino pautado na experiência do ensino remoto emergencial (ERE) e nem nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) foram excluídos. Dentro da seleção, 07 trabalhos (14% do total) foram selecionados porque atendiam a finalidade proposta para este estudo, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos artigos selecionados conforme escopo proposto para este estudo.

Título	Autores/Ano	Objetivo	Tipo de Estudo – Público Alvo
Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD	Aline Ribeiro Bacan; Gustavo Henrique Martins; Acácia Aparecida Angeli dos Santos-2020	Avaliar alunos da modalidade a distância, considerando seu processo de adaptação ao ensino superior.	Empírico (324 universitários de cursos oferecidos integralmente a distância, de instituições de ensino pública e privada no interior de São Paulo).
Boas práticas em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura	Natana Lopes Pereira; Angelita Darel Mendes; Fernando José Spanhol; Giovani Mendonça Lunard.- 2019	Além de elencar melhores práticas na literatura, visa identificar dificuldades e soluções em sua aplicação.	Teórico (Revisão bibliográfica).
Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais	Porfirio Amarilla Filho - 2011	Abordar a Educação a Distância a partir da influência dos ambientes virtuais.	Professores e alunos. Revisão teórico-bibliográfica.
Ambientes virtuais de	Andrea Carvalho	Levantar produções	Revisão de literatura –



aprendizagem: das estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem.	Beluce; Katya Luciane de Oliveira - 2015	científicas que trataram das estratégias de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais (AVEA).	estudantes sem especificação.
Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.	Carlos Luís, Álvaro Rocha; Maria José Marcelino - 2017	Analisar e escrever alguns métodos existentes para melhorar a acessibilidade dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).	Revisão sistemática da literatura de artigos publicados entre 2010 e 2016.
O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp.	Marcelo Araújo Franco; Luciana Meneghel Cordeiro; Renata A. Fonseca delCastillo - 2003	Apresentar uma investigação sobre a incorporação de ambientes virtuais de e suas consequências na aprendizagem dos alunos de graduação na Unicamp.	Pesquisa sobre o uso da TelEduc - Alunos e professores da graduação da Unicamp.
Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais.	Rossana Mary Fajarra Beraldo; Diva Albuquerque Maciel – 2015	Identificar competências pelo uso das TDIC em práticas de ensino de professores do ensino médio de uma escola pública no DF que utilizam a plataforma <i>Moodle</i> desde 2006.	Pesquisa qualitativa – professores e alunos do ensino médio de uma escola de Brasília.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores (2021).

É pertinente mencionar que a inclusão das mídias nos ambientes escolares tem dado sua contribuição de maneira sistematizada para o avanço da aprendizagem, principalmente, para os discentes que não dispõem de equipamentos e nem de sinal de *internet* em suas moradias. A contemporaneidade proporciona aos integrantes da sociedade moderna os avanços no que se refere às tecnologias e a escola foi beneficiada com esta inovação, mesmo que de maneira “precária” em algumas realidades, principalmente, nas periferias das cidades e na zona rural. Por isso, nesses territórios, embora as metodologias assistivas surjam para contribuir com o processo ensino-aprendizagem de modo amplo e o ambiente escolar, sem muita crítica, se acolhe com aprovação (CABANHA *et al.*, 2016) essa modalidade pelo simples fato de que a implementação do(s) AVEA facilitariam a disponibilização aos integrantes do processo educativo, “materiais bibliográficos, reflexões coletivas, publicação de tarefas e registros” (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006, p. 05).

Dessa forma, se observa ao generalizar essa dita “inovação”, muitas vezes se esquece de olhar para as especificidades de regiões e ou territórios, ou seja, não se oferta aos



integrantes desse processo (educadores e discentes) as condições materiais de existência e nem tampouco os recursos tecnológicos necessários de acesso a internet e ou para que se adquiram computadores, *notebooks*, *tablets*, e *smartphones* que, em tese, poderiam ser uma ferramenta que corroboraria o ensino e a pesquisa. Em suma, as estratégias AVEA se resumem as grandes salas de aula virtuais com aulas remotas-síncronas ou assíncronas.

2.1 CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Ao analisar as publicações selecionadas que descrevem resultados e demonstram o(s) AVEA como um meio alternativo educacional, percebe-se que muito se tem discutido sobre a temática, mas que ainda existem lacunas abertas que necessitam de exploração acadêmica. Inicialmente, na concepção de Rocha e Marcelino (2017, p. 63), estes ambientes “proporcionam novas oportunidades de aprendizagem reforçando a relação aluno-professor”. Há quem apresente o contrário: que a interação presencial se torna mais fortalecida devido ao contato físico entre as pessoas, comportamento inapropriado em uma pandemia, por exemplo.

Ao referirem-se ao novo formato de ensino-aprendizagem, Beraldo e Maciel (2015, p. 215) pontuam que “exigem posturas mais abertas, dialógicas e emancipatórias”. Ainda que seja indispensável descentralizar os saberes diante de uma escola “sem paredes”, reforçam que não é informatizar ainda mais o espaço escolar, mas debater como os procedimentos de virtualização decompõem a prática pedagógica e que: “por mais sofisticada que seja a tecnologia, nada substitui a presença do professor”, principalmente, no que se refere às relações interpessoais, ou seja, esses autores asseveram contrariamente ao pensamento de Rocha e Marcelino (2017).

Dentro dessa perspectiva, convém destacar que Amarilha (2011, p. 68) sugere que o professor tenha uma percepção significativa no modo de compreender o seu papel na aprendizagem, que exige o abandono de uma postura passiva e dependente. Afirmam também que é crucial “que ele compreenda os ambientes virtuais como um universo que exige disposição para “o aprender junto”, utilizar novos modelos comunicativos, aplicar metodologias e didáticas construídas”.

Outro aspecto importante é o que aponta a pesquisa realizada por Beluce e Oliveira (2015, p. 10-11), na qual enaltecem o reconhecimento dos AVEA como alternativa educacional por ser um espaço rico em significação e por oportunizar aos alunos condições de interação entre eles e o ambiente virtual. As autoras demonstram uma preocupação em relação



às práticas educacionais que desconsideram as especificidades da educação *online* oferecida nestas atmosferas e que vêm reproduzindo a concepção bancária de ensino.

Da mesma forma, Bacan e Martins (2020, p. 11-12) ressaltam que é preciso “conhecer o perfil do aluno virtual, que passa a ser um sujeito ativo da sua própria aprendizagem”. Por outro lado, sugerem que o uso do instrumento *online* seja repensado para que os sinais de desmotivação e de dificuldade sejam abordados pelos docentes no sentido de facilitar a superação das dificuldades encontradas pelos alunos.

Ao discorrerem sobre a formação dos professores da Unicamp, para Franco, Cordeiro e Castillo (2003, p. 352-353), a estratégia de ensino *online* é, muitas vezes, “o caminho mais curto para incorporar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem nas disciplinas de graduação e pós-graduação”. Os autores apontam mais vantagens do que desvantagens e destacam que “o estímulo à aprendizagem autônoma do uso do ambiente e o oferecimento de mais tempo para leitura e discussão do planejamento de cursos com o uso de recursos de EaD”.

Da mesma maneira, no estudo desenvolvido por Natana Pereira *et al.*, (2019, p. 2223) foi constatado que os AVEA podem contribuir na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa também constatou dificuldades encontradas pelas instituições de ensino superior quanto ao uso dessas tecnologias e possíveis soluções (por meio de boas práticas) para amenizar tais obstáculos. Os partícipes desta modalidade nem sempre acompanham a rotina sugerida por quem esquematizou os materiais e as atividades.

3 EDUCAÇÃO EM FOCO: AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVEA)

Como já havia sido enfatizado, a discussão apresentada neste artigo compreende enquanto Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA) as diferentes ferramentas e estratégias que agregam distintas maneiras de comunicação conectada, síncrona ou assíncrona, assim como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado em caráter extraordinário devido ao contexto de pandemia ocasionado pela COVID-19, bem como, aquelas que são utilizadas desde longa data como a modalidade de Ensino à Distância (EaD) por ser uma ferramenta que possui um diferencial da organização presencial no que se refere às percepções de: procedimentos, estratégias, instrumentos pedagógicos e avaliações.

Nesse sentido, cabe salientar que não se trata apenas de considerar aversivas as tecnologias assistivas que vêm para somar ao processo educacional e contribuir para sua



solidificação, porém, é necessário trazer à baila uma discussão com um viés crítico, sobretudo, nestes tempos de inflexão ultraliberal nos quais se apresentam interesses e concepções diametralmente antagônicas acerca do que seja a educação: como direito e/ou como mercadoria. Os AVEA, geralmente, vêm acompanhados de uma ressemantização e de um pacote que procura focar e apresentar como única saída para melhorar a “qualidade” educacional, expandir ainda mais a privatização do chamado “mercado educativo”. É fato de que os sistemas apostilados, por exemplo, são considerados treinamentos rápidos de métodos, de educação à distância (EaD), de produtos tecnológicos, patrocinados por grandes empresas dentre uma diversidade de produtos infiltrados no setor público educacional.

Corroborando com essa abordagem, Laval (2004, p. 117) é categórico ao ressaltar que as medidas mercadológicas, no âmbito educacional, adotam e utilizam estratégias baseadas num discurso muito bem articulado, que, geralmente, depreciam e maximizam as deficiências da administração pública. É apresentada uma narrativa de que a privatização contribui para um quadro mais seletivo, ágil, barato, com maior eficiência e qualidade. A partir desta perspectiva, direciona-se para uma abertura, junto à opinião pública e lança-se mão de estratégias para a expropriação da educação enquanto um direito, impondo-a um caráter servil e subserviente ao sistema capitalista vigente.

Sendo o Brasil um país capitalista e o cenário do sistema educacional, no país, elaborado para servir aos interesses do preceito vigorante, percebe-se que a partir da Constituição Federal de 1988, apresenta-se uma trajetória, num *continuum* no qual a expansão dos AVEA tem atravessado um contexto de lutas e tensões, com mais perdas do que ganhos. A confirmação disso é a própria Lei nº. 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE⁷ 2014-2024) com 20 metas a serem cumpridas.

Contudo, o primeiro relatório do biênio (2014-2016) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) descreve que apenas 20% do que fora proposto, foi cumprido. Ou seja, houve precário progresso em algumas metas, como por exemplo, (INEP, 2015^a) a finalidade 13 foi desempenhada e a 7, parcialmente. Nesta concepção, entende-se que o compromisso do PNE, a princípio, não será cumprido, na sua íntegra, até o final de 2024. Contudo, incumbirá aos gestores de todas as esferas da nação a incorporação de medidas governamentais imprescindíveis para o alcance dos desígnios previstos no plano.

⁷ O PNE é uma Lei que regulamenta quais são as 20 metas e as políticas públicas educacionais que devem ser alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal até. Ao todo, são 20 metas centrais, subdivididas em objetivos intermediários, cada uma com um prazo previsto, sendo que o prazo final de vigência do plano é o final de 2024.



Acerca do PNE é possível que alguns tensionamentos que se referem “às ações avaliativas e regulatórias do Estado e o contraponto político da iniciativa privada, donde derivam três grandes tensionamentos que permeiam a discussão da insistente prevalência do privado sobre o público” (GIOLO, 2010, p. 1271) seja um dos maiores fatores de dificuldades para o processo de avanço. De acordo com esse mesmo autor, o “problema da qualidade do/no binômio educação presencial versus educação a distância” são as discórdias a respeito do modelo da educação à distância a ser implantado (ou não) pelo Brasil. Para o mesmo autor, as tensões entre o público e o privado se expressam a partir de três variantes virtuais geradas pela: prevalência do privado sobre o público; tentativas de controle da qualidade; e, tendência de definição de um modelo de EaD para o Brasil (Idem, p. 1282) que a princípio não há uma regulamentação específica.

Modelo que em tese de discussão não se centra numa pretensa fala em demérito de qualquer tecnologia assistiva que agregue “valor” à educação, mas, discutir a ação política e os escusos interesses privados em detrimento da instrução pública que, geralmente, se sedimentam em práticas discursivas que disputam o monopólio da qualidade do ensino defendendo a falsa questão de que o setor privado é o único com capacidade inovadora, competente e pluralista. A partir deste prisma, é possível compreender algumas estratégias abraçadas que direcionam o ensino sistematizado para um patamar central tendo em vista que os AVEA se constituíram e se moldaram como um “novo fazer pedagógico” permitindo inferir que, este moderno improvisar também procura produzir um jovem sujeito instrutivo, pois, as macrotendências:

Conservacionistas e pragmáticas representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que se foi ajustando aos movimentos político-econômicos até adquirir a face “modernizada” que hoje a caracteriza. Pode-se dizer que a macrotendência pragmática representa uma derivação histórica da conservacionista, na medida em que é fruto do processo de adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67).

A partir da descrição supracitada, se observa que todo processo educativo é sustentado por determinada concepção almejando um requintado resultado e que aliena o sujeito, pois contribui para esquecer que a educação também tem o importante papel de dimensionar a(s) dessemelhança(s) e desigualdades socioeconômicas. Neste sentido, pode-se mencionar que a pandemia da COVID-19 instaurou uma situação de excepcionalidade, em âmbito mundial, que reforçou e acentuou as disparidades existentes no sistema educacional não só no Brasil, mas também, nos países emergentes e mais pobres.



Ampliando esta discussão, percebe-se que se tem debatido acerca da significativa desigualdade que afeta, especificamente, os estudantes brasileiros, mas não se tem observado políticas públicas direcionadas para minimizar a situação. Mesmo considerando que o ensino presencial não possui as mesmas características e diretrizes do virtual. Da mesma forma, há que se avaliar a ausência de equipamentos necessários e modernos para alunos e professores executarem suas atividades escolares.

Além dos elementos elencados, há que ser melhorado (a): a formação docente, o acesso à *internet* com qualidade para as famílias e/ou dos responsáveis acompanharem as atividades escolares dos discentes, mais orientações e debates/esclarecimentos sobre a proposta de ensino que se desenhou para o momento da pandemia, entre outros. É indiscutível que a estrutura tecnológica é importante tanto quanto a pedagógica e que, mesmo assim, este modelo educacional resultou no excesso de atividades e sobrecarga do trabalho docente de maneira geral em todas as modalidades de ensino (OLIVEIRA, 2021).

Seguindo a discussão acerca do acesso às tecnologias, convém lembrar que no Brasil, cerca de 41 milhões de pessoas, ou seja, 23% da população não possuem um aparelho móvel para uso pessoal, com acesso à *internet* ou a conteúdos disponíveis nas redes digitais de acordo com dados do IBGE (2018). Informações que retratam uma discrepância e uma desigualdade significativa entre a população de áreas distantes dos centros urbanos e da zona rural. De acordo com a pesquisa realizada pelo TIC Domicílios, em 2018, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), aproximadamente 58% dos domicílios não dispõem de *internet*. Neste mesmo ano, o país ainda contava com 2,1 milhões de residências nas quais havia somente sinal analógico de televisão.

Muitos brasileiros acessam a *internet* apenas pelo aparelho celular, e, apenas 56,3% da população possui acesso à banda larga (IBGE, 2020).

Neste sentido, percebe-se que ainda há muito que se debater em relação ao domínio tecnológico no sentido mais amplo, assim como por parte dos docentes, pois as informações publicadas por Dalila Oliveira (2021) dão conta de que apenas 28,9% dos professores, respondentes, têm facilidade no manejo de recursos tecnológicos para uso em suas aulas⁸; e, mais de 53,6% dos docentes possuem recursos tecnológicos, mas não possuem preparo e nem suporte técnico para realização das aulas remotas.

⁸ Dados semelhantes aos do relatório realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG, 2020) apenas 30% dos docentes pesquisados declararam dominar as novas tecnologias. Disponível em: www.cnte.org.br. Acesso em: 03 mar. 2023.



Outro fator importante a se ter em mente é que, no pós pandemia, a jornada de trabalho dos profissionais da educação aumentou significativamente, conforme demonstra sua pesquisa. Além de aprenderem a utilizar novos recursos, prepararem e elaborarem materiais para as aulas *online* tiveram que entregar atividades impressas para os alunos (sem recursos tecnológicos), fizeram atendimento via telefone, aplicativos e apostilas. Neste sentido, pode-se dizer que a carga horária dobrou, em especial na Educação Básica que tem sido “o desafio da oferta do direito à Educação Básica no Brasil que é grande quando se considera mais de 80% das matrículas concentradas nas redes públicas de ensino” (OLIVEIRA, 2020, p. 30).

Principalmente, no contexto de pandemia e, pode-se dizer, pós-pandemia, período em que a renda da maioria da população brasileira ficou comprometida e muitas famílias optaram pelo ingresso no ensino público⁹. Além das informações expostas relacionadas às dificuldades enfrentadas pelas escolas, especificamente as mantidas pelo poder público, convém destacar que a reportagem divulgada pela Agência Brasil (TOKARNIA, 2020), em 22 de junho de 2020, apresenta dados preocupantes referentes à infraestrutura destas unidades de ensino, pois de acordo com a publicação, apenas 46,7%¹⁰ das escolas públicas têm acesso a saneamento básico, ou seja, incluem-se nos dados estatísticos das populações periféricas dos grandes centros do país.

Estas informações são preocupantes, pois se referem a questões básicas, que refletem na oferta de acesso a um ensino que, na sua origem, já se apresenta como desigual e que, de certa maneira, implica na garantia do direito à educação de qualidade com todos os requisitos fundamentais funcionando adequadamente.

3.1 ESTADO DO PARANÁ: DEBATE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Dentro do contexto da pandemia, cada Estado brasileiro regulamentou e orientou as instituições de ensino públicas e privadas para o atendimento do ensino remoto emergencial (ERE). Alguns municípios, de acordo com suas realidades, optaram pela entrega de tarefas impressas, em especial, aos alunos do Ensino Fundamental 1, por estarem no início do processo de alfabetização e dos alunos(as) com algum *déficit* na aprendizagem e que necessitam de uma complementação a mais. Em relação às redes estaduais do Paraná, São

⁹De acordo com uma pesquisa do SERASA, em 2021, “o endividamento predominante (dos brasileiros) corresponde aos planos de saúde, escolas ou faculdades”. Consultar: [4 em cada 10 brasileiros apontam queda na renda, e metade teve aumento de gastos, mostra pesquisa da Serasa | Economia | G1 \(globo.com\)](#)

¹⁰ Mais informações consultar: [Panorama do Saneamento no Brasil — Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico \(ANA\) \(www.gov.br\)](#).



Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Ceará, Goiás, entre outros, decidiram pela implementação de atividades remotas mediadas pelas plataformas digitais.

A oferta do ERE pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou-se uma constante preocupação acerca de seus efeitos e soluções propostas, sobretudo, durante o momento pandêmico, em cujo período o CNE divulgou três pareceres, a saber: Pareceres de nº. 05/2020; nº. 09/2020 e nº. 11/2020. Estes subsidiaram a publicação de Resoluções e Orientações pelos Estados. Em específico ao Estado do Paraná a Deliberação nº. 01/2020 CEE instituiu que:

As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou do componente curricular para a interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, *quizzes*, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, *chats*, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, p. 15).

Assim, no Estado do Paraná ficou estabelecido o ERE como a melhor maneira de atender e garantir a aprendizagem dos alunos. Cabe dizer que essa modalidade (ERE) não se caracteriza como EaD, pois não é realizada por tutoria e nem tampouco se configura como ensino híbrido, por não combinar os elementos que o caracterizam como tal: presencial e *online*, simultaneamente. Além de que “os estudantes se movem num tempo de aprendizado diferenciado, sem a intervenção presencial do professor” (CATAPAN; MALLMANN; RONCARELLI, 2006, p. 02-05). Os apontamentos das autoras recomendam que “ensinar e aprender utilizando as tecnologias da informática e comunicação, sobretudo as que oferecem uma grande variedade de recursos e de material didático”, estabelece transformações sensíveis em todo o sistema de conversação pedagógica.

Contudo, a esse respeito, cabe um parêntese, pois ao implementar um modelo ERE, em um contexto pandêmico, há que se considerar as condições sócio/econômicas e diversificar as opções de acesso aos conteúdos sistematizados, já que, nem todos os alunos estão nas mesmas situações de acesso e possuem os mesmos direitos à educação garantidos na Constituição Federal (CF). Um aspecto interessante que merece destaque na discussão são os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao revelarem que mais de 1.000 países fecharam suas escolas como medida para a não propagação do coronavírus.



Especificamente, no Estado do Paraná, foram mais de 2 milhões, 725 mil e 378 alunos com aulas suspensas em decorrência da necessidade do isolamento social como prevenção (INEP, Censo Escolar, 2018).

Esta conjuntura descreve a mesma do Paraná, pois em setembro de 2020, a rede estadual contava com, aproximadamente, 1,07 milhão de estudantes, considerando todas as modalidades de ensino. Destes, próximo de 80 mil estão com índice de participação nas atividades em “alerta vermelho” seja por dificuldades: no acesso às plataformas digitais, de entendimento na realização das atividades propostas pelos docentes, no deslocamento até a unidade escolar para retirar as tarefas impressas, entre outras.

Esse fenômeno revela ainda um índice elevado de infrequência, uma vez que, muitos destes alunos, entregaram algumas atividades e não retornaram às escolas. Razão pela qual o ensino remoto exige um planejamento cauteloso com estratégias bem definidas e específicas para cada realidade/público que atende Deise Mancebo (2020).

Acrescenta-se que no decorrer do ano de 2020 o governador do Paraná Ratinho Júnior fez menção na mídia que o Estado conseguiu implantar um ensino à distância, no momento pandêmico, considerado modelo para o Brasil. Neste recorte do discurso, percebe-se claramente, a pretensa ideia de acoplar o ambiente virtual de uma instrução como horizonte possível para a educação. Soma-se a isso que ao se propor um modelo de educação baseado na adoção de uma experiência educacional remota (ER), é como sustentar uma prática pedagógica que acirra e aprofunda as desigualdades, marginalizando assim, os sujeitos sociais desprovidos dos seus direitos básicos garantidos em lei, mas não cumpridos pelos mantenedores.

Em outras palavras, considerando as especificidades de cada estado brasileiro sobre o retorno às aulas, alguns decidiram regressar as suas atividades com uma nova proposta de atender os alunos, a saber: presencial e simultaneamente; outro grupo remotamente; além de elaborarem atividades para os discentes que não estavam presentes e/ou não tinham acesso aos recursos tecnológicos em suas residências. Paralelamente, realizou-se um levantamento nos Estados através dos *sites* das secretarias estaduais de educação, sendo que verificou-se que doze Estados anunciaram o início letivo, em 2021, de forma híbrida. São eles: Acre, Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. Sobre a temática, a idealizadora do ensino híbrido no Brasil, Lilian Bacich (BACICH; FLORENTINO; MORAN, 2021), reafirmou que o modelo proposto, pelas esferas estaduais, está longe de ser uma modalidade híbrida e que ainda há muito que aprimorar e avançar.



A fim de compreender como estes elementos podem estar relacionados, imediatamente o Secretário Estadual de Educação do Paraná, Renato Feder, sugeriu a divisão das turmas, conforme a capacidade de cada sala de aula, obedecendo ao distanciamento exigido pela ANVISA.

Segundo Feder “preferencialmente, os estudantes que não têm a tecnologia necessária para acompanhar as aulas em casa iriam à escola¹¹” com garantia e segurança. O secretário relata que “esse planejamento vem ao encontro de uma necessidade”, ou seja, claramente há muita intencionalidade nas ações delineadas pelo Estado: criar um consenso de que a educação pública remota pode ser sim uma opção com resultados positivos, na oferta de uma educação de qualidade e segue reforçando que “a ideia é criar um modelo que traga tranquilidade para alunos e para os professores”. Na verdade, é preciso atender a todos indistintamente. No tocante a administração do Paraná, o governador Ratinho Júnior, informou que o investimento para oferecer o sistema híbrido, na rede estadual de ensino, foi de R\$ 70 milhões em equipamentos midiáticos que não foram suficientes para suprir e atender a toda rede pública do Paraná com eficiência e qualidade.

Na sequência, o secretário da Educação, Renato Feder, reforçou garantir opções para que os professores da rede estadual, fossem “protagonistas” da atividade docente e do aprendizado, mesmo que de forma virtual (PARANÁ, 2020). Nesta consigna, não se observou e nem se percebeu a ideia de educação conforme tese defendida por Tonet (2007, p. 02), quando aponta que a docência é qualquer atividade educativa que seja emancipadora, mas, “no sentido forte do termo, não no sentido idealista, pois esta tem que estar conectada, (necessariamente) com todas as mediações necessárias, com a emancipação humana” através do trabalho inalienável como elemento fundamental para conseguir suprir as necessidades essenciais de sua vida: cultural, social, econômica, simbólica, lúdica e afetiva.

Assim acontece também a emancipação do conhecimento humano que vai calhar a partir da ação e interação entre os indivíduos. A este respeito, exemplifica-se o modelo seguido pelo Estado do Paraná na retomada do ensino presencial¹² que foi difundida por meio do Decreto nº. 6.637/2021 (PARANÁ, 2021) e através da Resolução nº. 673/2021 - GS/SEED (PARANÁ, 2021), nas quais estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. Além da Resolução nº. 543/2021- GS/SEED,

¹¹ Consultar: <https://oparana.com.br/noticia/governo-do-parana-anuncia-modelo-hibrido-de-educacao-a-partir-de-18-de-fevereiro-de-2021>.

¹² Maiores informações consultar: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Aulas-presenciais-na-rede-estadual-de-ensino-retornam-nesta-segunda>.



que estabelece atribuições e responsabilidades das mantenedoras integrantes do Sistema de Ensino Estadual em relação às aulas presenciais. Deste modo, ficou estabelecido também por meio de documentos oficiais que, a partir do dia 18 de fevereiro de 2021, a educação na rede estadual do Paraná funcionaria no modelo híbrido, com aulas presenciais e remotas, simultaneamente (PARANÁ, 2021).

3.2 DISCURSO (S), REALIDADE E PLATAFORMAS DESIGUAIS

Acrescenta-se aos discursos apresentados, a reflexão sobre o perigo que reside em vincular o conceito de qualidade à educação, sobretudo nestes tempos de neoliberalismo, nos quais se contrapõe o modelo privatista ao público, que recai no próprio conceito de qualidade, o que não quer dizer muito e, quando trazido à baila, pode ser compreendido conforme aponta Tonet (2018, p. 05), ao expressar que “a qualidade da educação será medida de acordo com a sua adequação, em cada lugar e momentos específicos, ao atingimento desses objetivos”.

Para além do enunciado de inovação, pretensamente humanista, o verdadeiro objetivo é adequar a educação à reprodução do capital, que, quando em crise e em transformações intensas, próprias de seu processo de expansão, se direcionam esforços para desvalorização e precarização da força de trabalho, somando-se a isso, o aumento da pauperização incondicional da população menos favorecida.

Arelado ao discurso neoliberal, se observa que a relação é dialética e para compreendê-la é necessário entender a base do duplo processo de/da mecânica de produção de sentidos, ou seja, “toda forma remete a sentido, todo sentido remete a forma, numa relação de solidariedade recíproca” (CHARAUDEAU, 2013, p. 41). Dentro desta ótica, pode-se dizer que todo o problema reside no fato de que a promoção deste arcabouço discursivo singular, atravessado pela alocação mencionada, transfere e deposita no indivíduo a capacidade de romper os limites e dificuldades, ou seja, ele é um único responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso que, na verdade, é decorrente de um Estado ineficaz e ineficiente na elaboração e efetivação de políticas públicas.

Em síntese, este ardil discurso se concretiza por diferentes práticas e estratégias discursivas, de convencimento e de persuasão, que as políticas educacionais neoliberais – repassadas pela máquina midiática – ao mesmo tempo, escondem e concretizam uma lógica maquiavélica de modificação de um projeto que busca transformar o direito à educação em um serviço, melhor proferindo, em uma mercadoria. Embora, para alguns, ainda não seja possível visualizar, explicitamente, as fronteiras que demarcam os campos político/pedagógicos desta “inovação do fazer educativo”, para Layrargues (2006, p. 11), “não



é possível negar a existência de uma disputa ideológica pela produção de sentidos para o universo conceitual da educação” que compete a função de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igual para seus integrantes.

Salienta-se que ao refletir-se sobre uma sociedade igualitária é preciso atrelar aos procedimentos educacionais democráticos e acrescenta-se a padronização do (s) AVEA no sentido explícito de que as políticas educacionais revelam seu apreço e sua aproximação com o sistema econômico em destaque, mesmo que irrefletidamente, tanto docentes quanto alunos, pertencem a realidades “sócio-econômicas” diferentes, ao passo que, nem todos possuem as mesmas condições de acesso com igualdade de direito.

Em outras palavras: não está de acordo com o interesse e a disponibilidade do discente, já que, encontra-se diretamente relacionado à condição social, de estrutura e acesso à *internet*, impossibilitando assim, a organização de horário de estudos para que a aprendizagem sistematizada aconteça, mesmo que o(s) AVEA se apresente com novos suportes e métodos ganhando espaços ditos “convencionais” e/ou como uma tendência discursiva que segue a penetrar e aprofundar as resistências a estes formatos educacionais.

Quaisquer que sejam as especificidades de cada nível educacional e as dificuldades de acesso, existe a possibilidade de que a EaD, nas instituições privadas, seja lucrativa. Um simples exemplo disso se dá ao verificar as análises de Deise Mancebo (2020, p. 111), além do corte de gastos, muitos profissionais foram demitidos nas instituições de graduação, a saber: “Uninove¹³, 300 professores; Grupo Ânima (BH), 150 docentes; Unisul (SC), exonerou 40% de seus profissionais”. Ainda de acordo com a autora, as faculdades particulares do Estado de São Paulo demitiram, aproximadamente, 1.674 professores no período da pandemia. Atrelado aos identificadores de desligamento dos educadores está o argumento de inadimplência dos alunos como principal motivo das demissões de acordo com o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP¹⁴).

Seguindo o mesmo raciocínio, o esboço recente apresentado por Allen e Seaman (2017) é de que tem se mostrado mais incisivo a este respeito, retratando dados demonstrativos que, ao final de 2014, nos Estados Unidos, havia 5,8 milhões de alunos estudando *online* e que, entre 2013 e 2014, o crescimento foi de 3,9% (no ano anterior, 3,7%).

¹³ Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/uninove-demite-mais-de-300-professores-por-pop-up-24062020>.

¹⁴ Maiores informações consultar: <https://www.semesp.org.br>.



Na maioria das análises alcançadas, o discurso relacionado à qualidade, eficácia e eficiência tem procurado sustentar a profusão do(s) AVEA.

Ademais, os autores Aretio, Corbella e Figueiredo (2007) compilaram revisões e apreciações no agrupamento de trabalhos, nos quais, não existem diferenças expressivas entre os resultados obtidos no formato presencial, na EaD e nem na modalidade *b-learning*. A partir dos argumentos elencados, é necessário pensar que na educação não implica a renúncia da possibilidade de utilização do ensino remoto e/ou das estratégias e nem tampouco de ferramentas assistivas, mas que não seja o único horizonte possível de aprendizado sistematizado. Em síntese, os apontamentos com teor de novidade e de criatividade trazem consigo “um recorte arbitrário que segmenta uma totalidade complexa [...] mas também por ter nascido de um contexto cultural e socioeconômico particular” (RAYNAUT, 2011, p. 85). Assim, no âmbito educacional, esta(s) nova(s) modalidade(s) se amarra(m) a práticas discursivas que, de modo geral, trazem em seu bojo consequências gravíssimas para o campo da educação, no qual a intenção é reorganizar para funcionar em prol de uma lógica neoliberal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, entende-se que, por vezes, ao se apresentar a(s) proposta(s) de EaD, alguns propositores utilizam-se de artifícios discursivos a(s) assemelhando com as teorias da aprendizagem (behavioristas, cognitivistas e/ou construtivistas) e não como tecnologias da informação e da comunicação que podem integrar-se às diversas teorias. Neste sentido, é preciso superar (descartar) esta verossimilhança, pois, mesmo que haja integração das tecnologias ao fazer pedagógico no sentido de agregar que seja um entendimento de habilidades e tarefas necessárias para que a aprendizagem seja solidificada, sobretudo na era digital, estas devem ser observadas com certa ressalva, pois o ideal é que sejam sobrepostas aos princípios pedagógicos e não o contrário.

Portanto, à guisa de conclusão, mesmo que este texto tenha apontado alguns artigos que versam sobre os “benefícios” e qualidade da educação à distância (EaD), é necessário considerar que o ensino e a aprendizagem são realidades complexas e multifacetadas. A partir desta compreensão, acredita-se que a adoção do ensino remoto enquanto único (como “universalização”) horizonte para a educação não será destaque, pois existem diferentes meios para aquisição da aprendizagem sistematizada. Assim, pode-se dizer que é imprescindível situar a educação historicamente, já que, em seu entorno existe uma sociedade que a engendra



e que é “resultado” de um modelo de Estado que elabora uma política educacional que se aproxima e reflete o modo de produção capitalista, no qual vigora a doutrina neoliberal.

Conclui-se, que é preciso atentar para as implicações negativas decorrentes do projeto ultraliberal que faz surgir a não socialização das angústias, das dificuldades e da sobrecarga de trabalho nos espaços coletivos escolares. Por isso, a despeito da pretensa postulação de “inovação, qualidade e eficácia”, é necessário refletir sobre as ações e práticas discursivas que estão sendo, paulatinamente, introduzidas a fim de sedimentar ações no âmbito educacional. Requer-se então, mais atenção, principalmente, àquelas pautadas pelos grandes oligopólios e conglomerados educacionais a favor da EaD, que, em nome de um neogerencialismo e de uma ressemantização, apregoam serem favoráveis ao direito social à educação, mas, produzem consequências desiguais que só serão percebidas a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALLEN, E; SEAMAN, J. **Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017**. Babson Survey Research Group e-Literate, and WCET. Mai. 2017. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ed580868>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

AMARILLA FILHO, Porfírio. Educação à distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. rev.**, Belo, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 41-72, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/y3T733NVhcgHXnnJgHx8kth/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 jun. 2021.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a distância y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. **Ibero-American Journal of Distance Education**, v. 20, n. 2, 2017, p. 9-25. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 40, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/ccFHHcwgJyL7vkMbRpFTv7b/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BACICH, Lilian; FLORENTINO, Elisangela; MORAN, José. Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. **Políticas Educacionais em Ação**. São Paulo, n. 14, abr. 2021. Disponível em: <https://ceipe.fgv.br/sites/ceipe.fgv.br/files/artigos/ceipe_politicas_educacionais_em_acao_14_educacao_hibrida.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Motivação dos Alunos para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 105-113, abril de 2015. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZYC8nXp8tVVCVwtVvQMfCfWh/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 19 jun. 2021.

BERALDO, Rossana Mary Fajarra; MACIEL, Diva Albuquerque. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicol. Esc. Educ.**, SP, v. 20, n. 2, p. 209-217, Maio/Ago.de 2016. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/8BvQrn8N74cDcLPdRXQyBjk/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. IBGE. **Um em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CABANHA, Samuel. *et al.* As mídias e a educação: possibilidades de relações. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (enero-marzo 2016). Disponível em:

<<https://www.eumed.net/rev/ccess/2016/01/midias.html>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CASTILLO, R. Fonseca de. *et al.* O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 341-353, dez. 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/XQmPD44cvDsmfjX5qr4hLVB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CATAPAN, Araci Hack; MALLMANN, Elena Maria; RONCARELLI, Doris. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: desafios na mediação pedagógica em educação a distância**. CONAHPA: Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para aprendizagem.

Florianópolis: UFSC 2006 (publicação no prelo). Disponível em:

<<http://www.conahpa.ufsc.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. 2ª. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

COLARES, Anselmo Alencar. LOMBARDI, José Claudinei. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipatórias. **Revista da Universidade de São Paulo/USP**. São Paulo, n. 93, out./ nov./dez. 2020, p. 105-116. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180014>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CORBELLA, Marta Ruiz. FIGAREDO, Daniel Dominguez. ARETIO, L. G. (coord.). **De la educación a distancia a la educación virtual**. Barcelona: Ariel. 2007.

GIOLO, Jaime. Educação à distância: tensões entre o público e o privado. **Educ. Social**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out. 2010. Disponível em:



<<https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 21 jan. 2022.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2016/Analise_dos_Resultados.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LUIS, Carlos; MARCELINO, Maria José; ROCHA, Álvaro. Acessibilidade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Accessibility in Virtual Learning Environments. **RISTI**, Porto, n. 25, p. 54-65, dez. 2017. Obtido em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673820>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MANCEBO, Deise. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista da Universidade de São Paulo/USP** - N. 93 (out./nov./dez. 2020) - São Paulo, 2020, p. 105-116 Obtido em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180086>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, (127), São Paulo, 2020, p. 27-40. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et.al.* **Trabajo docente en tiempos de pandemia** - Informe Técnico. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/05/TRABAJO-DOCENTE-EN-TIEMPOS-2705_compressed-compactado.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O PARANÁ. Governo do Paraná anuncia modelo híbrido de educação a partir de 18 de fevereiro de 2021. **O Paraná**. Curitiba, dez. 2020. Disponível em: <<https://oparana.com.br/noticia/governo-do-parana-anuncia-modelo-hibrido-de-educacao-a-partir-de-18-de-fevereiro-de-2021/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Decreto nº 6.637, de 2 de janeiro de 2021. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 2 jan. 2021 Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408347>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PARANÁ. **Deliberação CEE nº 01, de 31 de março de 2020.** Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.



PARANÁ. Lei nº 18.118, de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 25 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Resolução SEED nº 543, de 29 de janeiro de 2021. Estabelece atribuições e responsabilidades das mantenedoras integrantes do Sistema Estadual de Ensino no cumprimento das aulas presenciais disposto no Decreto Estadual n.º 6.637/2021. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 29 jan. 2021 Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=244294&indice=1&totalRegistros=1&dt=5.1.2021.14.45.59.516>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PARANÁ. Resolução SEED nº 673, de 9 de fevereiro de 2021. Estabelece as atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona para o ano letivo de 2021. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba/PR, 29 jan. 2021 Disponível em: <[https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Resolucao-n-673.2021--GS.SEED\[95367\].pdf](https://www.fiepr.org.br/relacoes-governamentais/uploadAddress/Resolucao-n-673.2021--GS.SEED[95367].pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PEREIRA, Natana Lopes. *et al.* Boas práticas em ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem: uma revisão de forma sistemática na literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.35, e214739, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TRwkyBk9mrwRgQZsKg4cSgM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILLIPI JR. A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 69-105.

TOKARNIA, Mariana. Quase metade das escolas não tem todos os itens de saneamento básico. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 22 jun. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/quase-metade-das-escolas-nao-tem-todos-os-itens-de-saneamento-basico>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TONET, Ivo. Um novo horizonte para a educação. In: **I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE –UNESP – São José do Rio Preto. nov./dez. 2007. Disponível em: <<http://ivotonet.xp3.biz/>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª ed. ampliada: São Paulo, 2018.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS EM REGGIO EMÍLIA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

STORY TELLING AND READING IN REGGIO EMILIA: A REFLECTIVE ANALYSIS

Iara de Graauw ZIMPEL¹

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar como a leitura e as práticas de contação de histórias são concebidas na abordagem de Reggio Emília, uma vez que esta tem por pilares o protagonismo infantil, a arte, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança pequena a partir de tempos, espaços e materiais pensados intencionalmente para que isso aconteça. A partir de uma pesquisa bibliográfica prévia percebemos a escassez de materiais que tratassem especificamente desta vertente artística e pedagógica. Diante disso, dialogamos Vecchi (2017), Edward, Gandini e Forman (1999) e Rinaldi (2022) como autores que sustentaram o aporte sobre o papel da arte como fundamental no processo de desenvolvimento das linguagens da criança bem como nos fundamentamos em Abramovich (1989) e Coelho (2000) que contribuíram com a perspectiva da contação de histórias em si, como arte e parte do fazer pedagógico. A criança é sujeito potente e de direitos e toda infância é dotada de múltiplas linguagens, sendo a leitura e contação de histórias um recurso importante e rico de vivências e formas de ampliar e consolidar as narrativas infantis proporcionando o acesso e o aprimoramento dessas tantas linguagens.

Palavras-chave: Contação de histórias. Reggio Emilia. Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aimed to analyze how reading and storytelling practices are conceived in the Reggio Emília approach, since this is based on child protagonism, art, creativity and the integral development of small children from times, spaces and materials intentionally designed for this to happen. From a previous bibliographical research, we realized the scarcity of materials that dealt specifically with this artistic and pedagogical aspect. In view of this, we dialogue with Vecchi (2017), Edward, Gandini and Forman (1999) and Rinaldi (2022) as authors who supported the contribution on the role of art as fundamental in the development process of children's languages, as well as based on Abramovich (1989) and Coelho (2000) who contributed

¹ Pedagoga. UFMS. iara.zimpel@ufms.br

² Doutora em Educação. UFMS. daniela.marcato@ufms.br



with the perspective of storytelling itself, as art and part of the pedagogical work. The child is a powerful subject with rights and every childhood is endowed with multiple languages, with reading and storytelling being an important and rich resource of experiences and ways of expanding and consolidating children's narratives, providing access and improvement of these many languages.

Keywords: Storytelling. Reggio Emilia. Child education.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre as crianças e como as infâncias, essa etapa potente da vida em sua pluralidade, merece escuta e engajamento dos adultos, me levou até as experiências de contação de histórias. Estas, que através do imaginário e da ludicidade são capazes de potencializar vivências e aprendizagens e que, quando recurso bem fundamentado e executado, pode favorecer uma infância com protagonismo, pensada em conjunto com as crianças.

A Contação de histórias foi uma prática que permeou toda a minha trajetória acadêmica dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Se fez presente em disciplinas e discussões acerca da Educação Infantil, nos estágios como parte importante dos planejamentos e observações, bem como no projeto de extensão no qual fui bolsista, onde estudamos as vertentes da literatura infantil e sua importância para o desenvolvimento. Posteriormente aplicamos as técnicas de contação de histórias dentro do projeto da Brinquedoteca Aberta da UFMS, onde os títulos escolhidos abriram espaços para vivências e ricos diálogos com as crianças, mesmo as bem pequenas.

Com a pandemia da Covid-19 comecei a estagiar de maneira remunerada em uma instituição de ensino fundamentada nas práticas pedagógicas desenvolvidas em Reggio Emilia, onde conheci melhor a abordagem e as obras de Lóris Malaguzzi. Em estudos dirigidos dentro da instituição cheguei até a obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” de Carolyn Edwards, Lella Gardini e George Forman, que inicia com o poema “Ao contrário, as cem existem” de Malaguzzi³.

Como consequência, me encantei pela potência dessa obra em ressaltar como as linguagens das crianças podem ser amplamente exploradas e amplificadas através dos relacionamentos e dos tempos e espaços pensados intencionalmente para que isso aconteça. Outro aspecto que vislumbrei foi que a obra aponta com exemplos como os educadores podem ser potencializadores de aprendizagens significativas e da formação de novos hábitos sociais.

³ Poema disponível em: <https://www.escolaatelielcarambola.com.br/single-post/2016/03/03/A-Crian%C3%A7a-%C3%A9-Feita-de-Cem>



A partir dessa riqueza metodológica e intelectual pretende-se, com esse estudo, investigar como a Leitura e Contação de histórias pode ser utilizada como estratégia para ampliação das linguagens a partir das experiências em Reggio Emilia apontadas na obra de Malaguzzi, ressaltando qual o enfoque dado pelo autor para a leitura e contação de histórias como meio de desenvolvimento das linguagens na Educação Infantil.

Para tanto, o percurso metodológico buscou identificar outros trabalhos já desenvolvidos sobre esse assunto, entrelaçando leitura e contação de histórias com a abordagem de Reggio Emilia. Não encontramos dados consistentes sobre explicitassem essa temática específica, o que nos levou por uma pesquisa exploratória (GIL, 2002) a fim de identificar o enfoque que buscávamos a partir de nossa própria investigação. A pesquisa exploratória é apropriada quando não há estudos anteriores que possam subsidiar com clareza os fatos a serem pesquisados. Os dados obtidos nesse tipo de pesquisa podem indicar a necessidade de estudos futuros a fim de confirmar ou refutar hipóteses, contudo, constituem um caminho necessário para a delimitação da pesquisa que está sendo realizada no momento.

Nessa direção, o artigo está organizado de modo a apresentar o percurso para a descoberta dos elementos que relacionassem a leitura e contação de histórias com a abordagem Reggio Emilia. Iniciamos com alguns apontamentos sobre concepções de criança e infâncias; a apresentação da proposta da abordagem Reggio Emilia; a literatura infantil e a contação de história como arte e, por fim, a arte em Reggio Emilia dando enfoque à leitura, literatura e contação de histórias na perspectiva teórica desta abordagem. Encerramos o artigo com algumas considerações que nos fizeram explorar a abordagem para além do que havíamos descoberto previamente.

2 CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Conviver com crianças bem pequenas e pequenas abre um leque de possibilidades de olhar para como as interações e aprendizagens acontecem. Na Educação Infantil, as vivências são fundamentais para que isso ocorra e cabe ao docente organizar o tempo e o espaço a favor das novas descobertas e interações. Sarmento e Pinto (1997) já diziam que:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).



Os adultos pensam as infâncias e a criança por perspectivas distintas, que ao longo do tempo moldam a forma com que essas infâncias serão vividas e potencializadas. “As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade ‘dos adultos’” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2).

Para Sarmiento e Pinto (1997) a escola se constitui a partir da concepção de infância vigente, sendo assim seu valor e importância social também são moldados por tais. A inconsciência política para com as infâncias se liga diretamente ao funcionamento das instituições educativas. É uma relação contraditória, de adultos que gostam de crianças, mas dispõem e dedicam-se cada vez menos a elas; afirmam que devemos priorizar as crianças, mas as decisões políticas não levam em conta a pluralidade das infâncias.

A criança deve ser o centro do planejamento das instituições escolares. É reconhecida como sujeito histórico e de direitos, onde as práticas vivenciadas e as relações a desenvolvem: “ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 6).

Rinaldi (2022) ressalta em sua obra como a criatividade quando bem explorada e desenvolvida gera qualidade de pensamento, e que isso acontece justamente quando os adultos auxiliam as crianças na busca do sentido sobre o que fazem e produzem. Para que isso aconteça é preciso entender que as crianças estão inseridas e participam de um contexto histórico e social, onde assimilam as mais diversas vivências e experiências. Além disso é necessário lembrar também da criança a que nos referimos: “(...) falamos de uma criança competente e forte engajada nessa busca em direção à vida” (RINALDI, 2022, p. 204). Essa criança é potente para desenvolver a própria compreensão.

No entanto, sabemos muito bem o que representa ser o companheiro de viagem da criança por essa busca de significados. Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela (RINALDI, 2022, p. 205).

Rinaldi (2022) aponta que desde bem pequenas as crianças são produtoras de sentido, e que cabe aos adultos compreender os processos que levaram até aquela teoria, suas intenções e processos criativos. A competência das crianças tem muito a ver com o adulto que as observa e conduz, cúmplice de suas aprendizagens, e é nesse sentido que se pode falar em uma “pedagogia da escuta”, que entrelaça os saberes e os valoriza. Isto é muito bem ilustrado por Lóris Malaguzzi



na proposta pedagógica de Régio Emilia, que apresentaremos a seguir.

3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A INFÂNCIA EM REGGIO EMILIA

Edwards, Gandini e Forman (1999) apontam que Reggio Emilia é uma cidade localizada ao nordeste da Itália, e seu sistema educativo voltado para a primeira infância é reconhecido internacionalmente como um dos melhores do mundo. Reggio Emilia como abordagem incentiva o desenvolvimento a partir da exploração das linguagens da criança, incluindo desde palavras até dramatização e música, sistema esse que envolve a comunidade como um todo, e se fundamenta na importância do envolvimento dos pais e de toda a cidade. Segundo os autores:

Esse foi um tempo de paixões, de adaptação, de ajuste contínuo de ideias, de seleção de projetos e de tentativas. Esses projetos e tentativas deveriam produzir muito e sair-se bem; eles supostamente deveriam responder às expectativas combinadas de crianças e famílias e refletir nossa competência, que ainda estava sendo formada (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 62).

Malaguzzi defendia uma aprendizagem com a presença ativa da família e da comunidade na escola, que inclusive deveriam fazer parte de todos os processos que acontecem nela, mesmo os burocráticos e financeiros. Propõe que o pedagogo, como chama o docente que trabalha com a primeira infância, medie o tempo, os espaços e os recursos para que as crianças construam e cultivem suas aprendizagens e vivências. Estas não devem ser interrompidas, os materiais não devem ser guardados no meio de uma construção, tudo que é feito precisa ser valorizado e respeitado, ou seja, toda criança como ser de direito aprende a partir das relações que constrói.

Em Reggio as potencialidades das crianças são cuidadosamente percebidas e exploradas, a estética é valorizada assim como a convivência nos espaços externos à instituição e da cidade. As necessidades das crianças precisam ser atendidas em um todo (educacionais, estéticas e afetivas) com respeito e atenção. Cabe ao professor a escuta sensível e o reconhecimento das múltiplas linguagens.

Como teorias basilares, há interlocuções com algumas vertentes. Sobre linguagem e desenvolvimento, é pertinente citar Vygotsky (1978), ressaltando como o pensamento e a linguagem caminham juntos para a formação das ideias, caminhando para pensar a ação e executá-la, chegando até a zona de desenvolvimento proximal, onde seus níveis de desenvolvimento potenciais e suas capacidades podem ser alcançados com o auxílio dos adultos, o que reforça a importância da relação entre adulto e criança, legitimando as intervenções feitas



pelos professores. Também ressaltam os autores:

Nossas teorias vêm de diferentes áreas e meditamos sobre elas bem como sobre os eventos que ocorrem em nossas próprias mãos. Contudo, uma teoria unificadora da educação que resume todos os fenômenos do ato de educar não existe (e jamais existirá). Entretanto, realmente temos um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares da criança, do professor, da família e da comunidade. Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social (EDWARDS, FORMAN, GANDINI; 1999; p. 97).

Edwards, Forman e Gandini (1999) retratam que o relacionamento entre os adultos e crianças é parte fundamental do trabalho em Reggio. É um relacionamento pautado em interesse e engajamento das partes, lamentando que muitas vezes os diálogos e relações dentro do espaço educativo aconteçam de forma burocrática, impedindo que conexões e vínculos sejam estabelecidos, afinal a espontaneidade é fundamental para que exista uma participação efetiva das crianças no processo. “A mente dos adultos e das crianças está direcionada a questões de interesse de ambos” (EDWARDS, FORMAN, GANDINI; 1999, p. 46) e esses interesses devem estar alinhados para que os projetos aconteçam.

No trabalho dos professores em Reggio, a imaginação, a observação e a documentação são partes fundamentais das práticas pedagógicas, sempre considerando o protagonismo infantil. Há a constante busca por espaços e materiais para sanar as curiosidades e proporcionar vivências significativas. É aí que a contação de histórias como recurso, quando bem fundamentada, intencional e interligada a contextos potentes de aprendizagens, associada a boas técnicas e participação ativa das crianças, pode se tornar ferramenta para potencializar as linguagens das crianças pequenas.

Rinaldi (2022) ressalta que a documentação pedagógica é componente essencial de todo o processo, já que a partir dela podemos visualizar os processos e etapas da aprendizagem das crianças, atribuindo-lhes sentido. É através dela que é construída a ponte entre teoria e prática no cotidiano da instituição educativa. Além disso, é fonte de crescimento profissional e intelectual do educador, já que a partir dela ele se torna pesquisador da própria prática.

Edwards, Forman e Gandini (1999) mostram que o trabalho pedagógico em Reggio muito se baseia em tratar com seriedade o trabalho das crianças, e isso requer muita observação e escuta, o que implica que as produções das crianças e construídas com elas não sejam esquecidas ou se tornem itens decorativos; pelo contrário, sejam recursos ricos de exploração, reflexão e estudo. A arte está presente no cotidiano, integrada a ele e as crianças não são meramente reprodutoras e criadoras de produções gráficas. “Não se pode esquecer que as crianças de Reggio



Emilia – especialmente as mais jovens – engajam-se em muitas outras atividades (...)” (EDWARDS, FORMAN E GANDINI; 1999, p. 44). Há um leque de possibilidades para o despertar e desenvolvimento artístico, desde culinária e autocuidado, até encenação e audição de histórias.

Justamente por Reggio Emilia não se tratar de uma abordagem elitista e por envolver a sociedade como um todo, estudar e compreender suas práticas apontam melhorias para o nosso sistema educativo para a primeira infância atual. Nas possibilidades de práticas artísticas, como as que envolvem as histórias, compreende-se, para além da arte, também a pertinência da contação como ferramenta potente para desenvolver a linguagem, autonomia, oralidade e a criatividade.

3 A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ARTE

A literatura, por meio da leitura e contação de histórias, são elementos muito presentes na memória afetiva da infância de muitas pessoas, que assim como eu se lembram com carinho dos clássicos e histórias autorais de professores e cuidadores que traziam o contato com esse mundo mágico, que nos permitiam viajar nos personagens e cenários, nos reconhecer e conectar conosco e com os outros. A ludicidade infantil e a imaginação aflorada também fazem das crianças e suas narrativas grandes contadoras de histórias.

Abramovich (1989) aponta a importância das histórias para o desenvolvimento infantil, e ressalta que esse primeiro contato acontece através da oralidade. A partir daí um novo mundo se abre para a criança que agora, a exemplo dos personagens, percebe outras formas de solucionar os seus impasses, sentir novas sensações e sentimentos e nomeá-los. É um momento de aguçar o imaginário e viajar nas possibilidades que a criatividade de cada criança pode alcançar.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto, ou com o jeito de escrever de um autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Além disso o hábito de ler, quando bem construído e incorporado no dia a dia das crianças de forma instigante, lúdica e leve constitui a criança em pensadora, crítica e criativa. A literatura infantil abre um leque de possibilidades, aumentando a autoestima, atuando como estímulo intelectual, aumentando as possibilidades de leitura de mundo, aproximando a criança do mundo letrado – quando não alfabetizada – e trazendo possibilidades de compreensão desse mundo para



as que sabem ler e escrever.

Abramovich (1989) mostra que contar uma história é complexo, envolve sonoridade, oralidade, recursos, ritmo. É uma arte. É a exploração do ouvir para sentir e não se pode fazer de qualquer jeito, sem estudo, sem técnica, sem intencionalidade. Envolve posicionar o corpo, modular a voz, o fôlego. Requer cautela com a escolha do título, do autor, da ilustração, dos recursos, do conteúdo e quando isso não acontece a sensação de mal estar certamente se estende para o ouvinte. Quem narra ou conta uma história deve transmitir clareza suficiente para ter a possibilidade de escolher se fará ou não modificações.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Muitas vezes percebemos que a leitura é tida como um evento “à parte” do fazer pedagógico, onde uma criança pode pegar um livro quando termina a atividade antes dos colegas para se distrair, ou a contação usada para “tapar” uma brecha de tempo entre a atividade finalizada e o recreio ou os minutos que faltam para o sinal tocar. Isso quer dizer que não ocorre uma prática integrada, intencional, com objetivos claros e identificáveis. Assim também ocorre com a contação que acaba virando uma leitura enrijecida de um texto, como se fosse uma prática tão artística que não pudesse ser incorporada por um docente em seu trabalho cotidiano, ou sempre requerendo grandes performances.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostra a importância do contato com a fala, ou seja, a oralidade e a escuta, como parte da formação da cultura social das crianças, que assim vai se inserindo na mesma. O professor tem papel fundamental no quesito de garantir o contato da criança com livros e histórias sejam elas lidas ou narradas, influenciando assim a criança como futuro leitor. Além disso, contar uma história não se refere somente aos clássicos da literatura. Isso também pode acontecer em forma de um relato, um reconto, uma roda de conversa, podendo fazê-lo com o auxílio de recursos ou não, de música, de fantoches, de diversas técnicas que se adaptam à personalidade do docente.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 35).

A literatura infantil bem como a contação de histórias, podem se encaixar de inúmeras formas nos cotidianos dos espaços da Educação Infantil, sendo ponte para inaugurar diálogos,



temáticas, propostas, ferramenta para ampliação e exploração das linguagens, momento de deleite e descontração; enfim, podem assumir diversos papéis e para ter essa versatilidade é necessário estudo e intencionalidade.

Para começar, Abramovich (1989) mostra que é preciso criar um clima inicial, que traga o envolvimento necessário para a fluidez da história. As pausas e delimitação do clímax também são fatores importantíssimos para o imaginário poder trabalhar e construir os contextos. Conhecer o espaço, os recursos disponíveis, a faixa etária e conhecer a si mesmo, suas ferramentas vocais e corporais, faz toda a diferença. Além disso é preciso saber as intenções com aquele momento, se é o deleite artístico, apresentação de uma temática, momento de relaxamento ou descontração. “O critério de seleção é do narrador... o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças e o momento em que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto” (ABRAMOVICH, 1989, p. 20).

Muitas vezes ao chegar em um local para começar a contação, ou mesmo em sala de aula, nos deparamos com as crianças dispersas e agitadas, por isso iniciar com uma música, um exercício de respiração ou um trava língua pode trazer a atenção para quem conta e para o momento que se pretende efetivar.

“Ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 22). Geralmente todas as pessoas, independente da faixa etária, gostam de ouvir históricas e já fazem isso em seu dia a dia, seja pelo telefone, nas filas dos caixas, nos relatos. Isso vale para quem não é alfabetizado, sendo adultos, bebês ou crianças pequenas.

“Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução” (ABRAMOVICH, 1989, p. 24).

Na Educação Infantil ouvir histórias estimula as demais linguagens, que podem ser exploradas a partir de um texto ou não. Isso engloba as histórias orais, cotidianas, na livre expressão de como foi o final de semana, o novo lugar que conheceu, o livro que leu com a família, uma conquista individual da criança, ou mesmo do docente quando compartilha algo com a turma, transmite um recado ou informação, quando constrói hipóteses com as crianças. Envolve também as boas imagens e recursos que geram por consequência boas perguntas, diálogos e indagações.

Em Reggio os trabalhos das crianças tomam conta dos espaços, criando contextos investigativos. A partir disso todos os projetos acontecem, provocados por contextos percebidos e que resultaram em formulação de hipóteses das crianças – que com o passar do tempo são revisitadas – o que quer dizer que a documentação pedagógica dá sentido às narrações das crianças justamente pela continuidade. “Ao reviverem momentos passados através de fotografias



e de gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 155).

Acredita-se que quando os projetos e ações surgem dos interesses das crianças o engajamento é natural, e o que se iniciou de uma narrativa vai sendo revisitado e reformulado pelas crianças com as novas vivências.

Segundo Coelho (2000) a escola é lugar privilegiado em que se fundamenta o indivíduo, e a exploração da literatura infantil, que estimula a percepção e o pensamento, aumenta as formas de ler e ver o mundo, estimulando e libertando as múltiplas linguagens dos ouvintes. Justamente por essa razão, o espaço escolar não pode ser engessado nem enrijecido apenas pelas demandas cotidianas, mas sim fonte de acesso, acolhimento e pesquisa. A autora também ressalta a criança como ser educável, que adquire cultura, mas também a produz e nessa direção, a literatura pode ser entendida como resultante de experiências culturais.

Contar histórias ultrapassa o meramente ler um livro ou texto. Ali personagens são incorporados para que a criatividade e os sentidos sejam aflorados. A formação docente entra justamente para munir teórica e praticamente o docente para exercer tal papel, onde se compreende a literatura infantil como parte importante do cotidiano não podendo cair na monotonia, frieza, robotizando a prática na sala de aula. “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor; é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (COELHO, 2000, p. 26).

A criança em suas diferentes fases do desenvolvimento tem necessidades diversas, tanto cognitivas como de tempo de atenção e interesse, necessidade de divisão em grupos menores, presença do livro físico, atividade de reiteração após a leitura ou contação. Por isso o pedagogo munido de seus pressupostos teóricos precisa ser capaz de análise para chegar a um denominador de proposta para cada grupo ou criança.

Coelho (2020) aponta que a literatura expressa o conjunto de experiências do indivíduo, no sentido de que a mesma história contada por diferentes pessoas retoma, ressalta, aumenta e diminui diferentes pontos, podendo acrescentar nessa expressão artística a bagagem pessoal, os livros lidos, os lugares e objetos conhecidos, o vocabulário de cada um, o tom de voz, a maneira particular de explorar o corpo e os recursos. Esse momento precisa ser prazeroso para quem conta e quem ouve e é importante estar confortável com o gênero textual e com o texto, afinal tudo é percebido.

Em uma leitura ou contação de histórias precisa se fazer clara a intenção artística e a intenção pedagógica, mesmo que ambas coexistam em um propósito. O momento em que se vai inserir essa proposta, o tempo disponível, os recursos, o conhecimento do texto, o conhecimento



das próprias técnicas e potencialidades faz com que o pedagogo construa sua identidade, podendo recorrer a ela durante as contações. Como comenta Coelho (2000):

Se analisarmos as duas grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes, e as mais das vezes interdependentes): a da arte e a da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Nessa direção, como abordagens mais centradas na criança, em que ela é a protagonista, pensam o contato com a literatura, por meio da leitura e contação de histórias? Considerando o objeto de pesquisa aqui proposto, como as práticas em Reggio Emilia abordam as contações de histórias?

1.3 A Arte em Reggio Emilia e a literatura nesse contexto

A partir do aporte teórico escolhido, compreende-se a literatura infantil e as contações de histórias como arte. A dimensão estética e artística precisa se fazer presente no espaço educativo, e ainda mais, deve fazer parte da rotina na educação para a primeira infância e não só nela “(...) a estética como uma das dimensões importantes na vida da nossa espécie e, portanto, também nas escolas e na aprendizagem” (VECCHI, 2017, p. 27). A autora apresenta que as técnicas e materiais artísticos utilizados pelas crianças dependem fundamentalmente dos profissionais e recursos que são ofertados e o tempo e a qualidade que os processos artísticos levam.

“É bom esclarecer desde o início que, para nós, cada disciplina, ou melhor, linguagem, é feita de racionalidade, de imaginação, de emoções, de estética” (VECCHI, 2017, p. 28). A partir disso podemos refletir acerca de como a imaginação vem sendo explorada nos espaços educativos destinados à primeira infância, onde muitas vezes os recursos, o tempo e a preocupação não estão voltados de forma a favorecer o desenvolvimento das mesmas, limitando as práticas artísticas somente ao desenho, pintura e colagem.

Vecchi (2017) chama os pedagogos de “profissionais da maravilha”, ou “do maravilhamento” (palavras de Malaguzzi) e que esses precisam de materiais e espaços de qualidade para de fato propor vivências geradoras de aprendizagens significativas. Para que uma criança utilize com sentido e propósito um papel ou um riscante é preciso que tenha acesso a diferentes materiais e usos do mesmo material, por isso se propaga em Reggio a riqueza de materiais gráficos. Para a escrita não seria diferente, a autora ressalta que é preciso que se criem ocasiões para que tais capacidades sejam treinadas e experimentadas.



A valorização da estética é fundamental na abordagem. As propostas para serem apresentadas às crianças precisam passar por uma curadoria estética do próprio docente, e isso vai desde os recipientes escolhidos para ofertar os materiais à forma com que os objetos e elementos serão expostos, a organização por categorização, como essa categorização será feita, qual consigna se quer explorar.

A exploração das linguagens também acontece na seleção do que será ofertado para as crianças, na qualidade dos materiais, das músicas, das imagens, dos textos, dos livros. Tudo deve ser muito bem analisado para que contribua com os processos das crianças e não para que limite. Além disso, as construções das crianças não devem ser assinadas, desmontadas ou transferidas de espaço sem que elas tenham concluído, autorizado e estejam cientes de tais mudanças. Isso é respeitar a criança dotada de direitos e potente.

Muito da magia e encantamento da leitura e contação de histórias se dá no vínculo entre quem conta e quem ouve, na relação que se cria no momento da história, no antes e no depois, nos olhares trocados, na percepção dos sentimentos que se está acessando, nas risadas e nas outras tantas formas em que sentidos e sentimentos podem se aflorar no percurso.

Isso posto e tendo por objeto a obra de obra de Malaguzzi, qual o enfoque dado à leitura, literatura e contação de histórias na perspectiva de Reggio Emilia?

No intuito de conhecer o que se tinha publicado previamente sobre o assunto, foi realizada uma etapa exploratória (GIL, 2002) de busca por pesquisas que se aproximassem da temática escolhida. As seguintes palavras-chave foram priorizadas para a busca: “literatura infantil”, “contação de histórias” e “Reggio Emilia”, combinando-as para realizar a busca desses descritores nas seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos Capes e por fim Google Acadêmico.

Na base da Scielo não encontramos resultados ao associar “literatura infantil” e “contação de histórias” com Reggio Emilia. No portal de Periódicos da Capes também nenhum resultado ao buscar tais palavras chaves, recorrendo à busca pelos indexadores no Google Acadêmico, onde também não encontramos. Localizamos apenas artigos e teses que tratam do protagonismo das crianças na abordagem e das linguagens artísticas como partes fundamentais do ensino em Reggio, o papel do ateliê e do atelierista, mas nenhum tratando da arte de contar histórias especificamente. Ainda assim realizamos a leitura de alguns resumos que trouxessem palavras próximas (leitura, literatura) desses resultados mais amplos e os mesmos não tratavam da contação de histórias.

Por ter um caráter mais exploratório e pela ausência de publicações específicas sobre leitura e contação de histórias na abordagem Reggio Emilia, nos debruçamos a fazer algumas análises das obras a que tivemos acesso para compreender como essa perspectiva ocorreria: os



dois volumes de “As Cem Linguagens da Criança” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); “Arte e criatividade em Reggio Emilia” (VECCHI, 2017); Diálogos com Reggio Emilia (RINALDI, 2022).

A aproximação da cultura escrita em Reggio se dá de forma muito natural com as crianças pequenas; afinal, o objetivo para essa faixa etária não é a alfabetização em si, mas em se tratando de práticas pedagógicas integradas à comunidade, é inevitável que em alguns momentos as crianças tragam curiosidades à respeito da cultura letrada, afinal, as letras, números e palavras fazem parte do nosso cotidiano assim como o delas.

Kishimoto (2010) aponta que a numeracia e a literacia, formas de letrar utilizando recursos presentes na cultura da infância, são incorporadas e integradas gradualmente no cotidiano das instituições educativas para a primeira infância de acordo com cada faixa etária, temática e proposta desenvolvida, a partir do interesse das crianças, pensando que essas curiosidades abrem brechas para explorações ainda mais amplas. Materiais como mesas de luz e elementos naturais interagem com essa aproximação do mundo letrado, trazendo todo um maravilhamento para as experiências.

Rinaldi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) trata justamente de um currículo emergente, capaz de acompanhar o imaginário infantil. Além das expectativas das crianças, pedagogistas e famílias, retrata que o trabalho com pequenos grupos de crianças é muito valoroso, além da valorização do nome próprio, nomes dos colegas e professoras; afinal o nome é uma palavra fixa e imutável, repleta de identidade e sentido, o que a autora traz como fundamental tratando de continuidade. O termo “re-cognição” aparece para mostrar que qualquer assunto, sendo palavra oral ou escrita, que possa aparecer nos diálogos e indagações das crianças pode virar elemento de pesquisa, sendo nova ou uma visita a pesquisas anteriores.

Ressaltam que as crianças “[...] têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 108). O desejo por se relacionar e se comunicar deve prevalecer e ser instigado nas crianças durante a aproximação com a palavra escrita, lembrando que são crianças habituadas com as demais linguagens artísticas, o que faz da escrita mais uma linguagem e forma de expressão.

Em Reggio as crianças produzem com frequência uma gramática de formas-base em argila para guiar e serem pontos de partida para criações artísticas, por exemplo. Nesse exercício a ideia de organização gramatical vai se fixando através de experiências artísticas. O desenho, a modelagem, a pintura precedem a escrita. “Portanto o contexto da comunicação dá as crianças uma razão para usarem um determinado conceito através de uma variedade de símbolos, o que



por sua vez aumenta a variedade do conhecimento construído pelas crianças. “(EDWARDS, GANDINI E FORMAN; 1999, p. 175).

A presença dos livros físicos ocorre, até para que a criança compreenda seu manuseio, mas também precisa ser muito pensada e problematizada, afinal, “é possível que os professores não percebam que, por meio das imagens que propõem e utilizam com tanta desenvoltura, estão contribuindo para construir imaginários figurativos?” (VECCHI, 2017, p. 186), e que se os mesmos forem de qualidade ruim ou duvidosa os esquemas conceituais que vão sendo formados pelas crianças também serão e com isso tenderão a fazer representações orais e gráficas sempre da mesma forma.

Na abordagem prioriza-se o uso de boas ilustrações e que estas se aproximem da realidade, por exemplo, explorando vários tipos de árvores, com folhas, sem, com troncos retorcidos, retos e não sempre a macieira de troco grosso e corpo arredondado. A ampliação do repertório visual também contribui para o repertório gráfico e gramatical.

Vecchi (2017) relata que em muitas instituições em Reggio, uma vez a cada ano, aproximadamente, professores, atelieristas e pais vão juntos até livrarias adquirir livros para as crianças, sendo que essas obras passam por um severo crivo de texto e imagem. Com o tempo e a junção desses bons títulos, é formada uma vasta biblioteca para uso das crianças dentro e fora da instituição.

Interessa-se que a criança saia orgulhosa das propostas, por isso a mesma proposta varia de criança para criança. Em uma representação gráfica, por exemplo, é bem possível que uma criança se interesse pela escrita em algum âmbito, então, depois da curiosidade, diálogo, aproximação, representação artística pode se proceder a escrita da palavra.

Outro componente curricular em que se percebe a palavra escrita aparecendo com mais vigor é a criança como documentadora do próprio processo, fazendo que a mesma perceba a própria evolução gráfica e de reprodução e representação.

O tempo todo as crianças são incentivadas a narrar, oral ou graficamente seus processos, hipóteses e inquietações, e os pedagogistas sempre estão atentos a documentar para frutificar essas narrações. Os materiais heurísticos se transformam em recursos que complementam a encenação.

No exemplo presente na obra de Edwards, Gandini e Forman (1999), as crianças estão trabalhando sobre o salto em distância e tem como recursos para desenvolver o projeto o grafismo, gestos, palavra impressa, ações práticas usando o corpo, referência fotográfica e encenação com bonecas de madeira. Nessa ação a palavra se transforma em encenação, e nada mais é do que o conhecimento ganhando forma de narração.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho cuja temática é a leitura e contação de histórias na perspectiva de Reggio Emilia, tivemos o intuito de identificar como seriam as práticas de leitura e contação de histórias na referida abordagem, onde apontamos caminhos a serem trabalhados a partir de uma perspectiva mais artística.

Não encontramos trabalhos específicos sobre o assunto, portanto, nos debruçamos na análise de obras de autores que tratam do trabalho em Reggio sob uma perspectiva artística e de valorização das linguagens da criança e que trouxessem contribuições das narrativas infantis.

Concluimos que a arte tem papel fundamental em Reggio Emilia, em que a palavra adquire sentido no cotidiano da infância a partir do nome próprio de cada criança e dos colegas, se expandindo para outras leituras de mundo. Cada criança é estimulada através de diversas formas artísticas e de espaços, tempos e materiais propostos intencionalmente para que ela possa exercitar, aprimorar e se apropriar das linguagens criando mecanismos de expressão para que ela construa narrativas e vivências com significado, o que contribui até mesmo para sua própria documentação pedagógica, sendo sujeito ativo no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse incentivo se dá a partir de um crivo muito intencional e qualitativo de materiais, incluindo de literatura, sendo exposta a um intenso trabalho de leituras e formas de arte, que muito cuidadosamente são encaixados nos cotidianos das instituições pelos pedagogistas e atelieristas que formam uma curadoria do acervo de livros formando um emaranhado de boas obras com o objetivo de arvorar os estímulos que serão apresentados para cada grupo.

As crianças e suas narrativas, releituras, construções e grafismos contribuem na narração, interpretação e encenação das histórias que, como dito, não se restringem somente aos livros, imagens e palavras, mas também são frutos de oralidade e muito diálogo regado por uma escuta sensível e atenta que se expandem de forma interdisciplinar e vão envolvendo as linguagens para se consolidarem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. Ed. Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
Disponível em:



<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 18-36, 2010.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University, 1978.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O USO DE RECURSOS LÚDICOS E DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE USE OF PLAY RESOURCES AND EDUCACIONAL TOOLS AS A FACILITADOR OF LEARNING FOR AUTISTIC STUDENTS IN EARLY EARLY EDUCATION

Juliana Teixeira PESSANHA¹
Géssica Pereira Monteiro RANGEL²

RESUMO

O uso de ferramentas educacionais no contexto escolar da educação inclusiva como recurso pedagógico tem sido apontado para contribuir com as escolas devido a potencialidade e versatilidade, tornando ainda mais relevante quando se trata de métodos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). São algumas ferramentas importantes na construção da aprendizagem e de ambientes inclusivos, contribuindo diretamente no processo de aprendizagem desses alunados. Diante disso o presente trabalho visa verificar o uso dessas estratégias de educação estruturada na educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, qualitativa, pois buscou-se por referencial teórico para embasar o tema, e trata-se também de uma pesquisa bibliométrica uma vez que se investigou o que há de recente em pesquisa sobre o assunto em plataformas científicas trazendo dados quantitativos. Os resultados aqui obtidos das pesquisas bibliográficas sobre a temática proposta revelam que essas ferramentas educacionais desempenhem um papel crucial na educação inclusiva. Assim, por meio dessas tecnologias os educandos com autismo terão uma aprendizagem mais significativa, pois conseguirá ter independência, autonomia e assim desenvolver suas habilidades. Dessa forma esses alunos permanecerão por muito mais tempo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ferramentas educacionais; Autismo; Educação Inclusiva; Criança Autista.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Candido Mendes. juliana.pessanha@outlook.com.br.

² Professora Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense. gessica.rangel@ucam-campos.br.



ABSTRACT

The use of educational tools in the school context of inclusive education as a pedagogical resource has been pointed out to contribute to schools due to the methods, potentiality, versatility, making it even more relevant when it comes to methods that help in the teaching-learning process of the student with Disorder of the Autism Spectrum (ASD). They are some important tools in the construction of learning and inclusive environments, contributing directly to the learning process of these students. Therefore, the present work aims to verify the use of these structured education strategies in inclusive education. This is a bibliographical research, of a descriptive, qualitative nature, as it was sought for a theoretical framework to support the theme, and it is also a bibliometric research, since it investigated what is recent in research on the subject. On scientific platforms bringing quantitative data. The results obtained here from bibliographic research on the proposed theme reveal that these educational tools play a crucial role in inclusive education. Thus, through these technologies, students with autism will have a more meaningful learning, as they will be able to have independence, autonomy and thus develop their skills. In this way, these students will remain in the school environment for much longer.

Keywords: Educational tools; Autism; Inclusive education; Autistic Child.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se como um transtorno de neurodesenvolvimento por alterações significativas na comunicação, na interação social, no comportamento, na motricidade, sendo perceptíveis em idade precoce, tipicamente antes dos três anos de idade.

Segundo dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o registro de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados nas redes de ensino pública e particular no Brasil em 2017 foi de 77.102 crianças e adolescentes cadastradas nas mesmas instituições de alunos sem deficiência. Em 2018, foram registrados 105.842, evidenciando aumento de 37,27% em um ano. (SOUZA e RUELA, 2022, p.2).

Nesse aspecto, as pesquisas apontam para o aumento considerável de registro de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, fato que ressalta a necessidade de propor estratégias de ensino para esses alunos a partir de uma investigação individual de suas necessidades, levando em consideração suas especificidades, tendo em vista esse crescente número de matrículas de alunos autistas nas redes de ensino do país.

Diante dessa afirmação, o presente trabalho busca responder de imediato ao problema de pesquisa: de que maneira a utilização de ferramentas educacionais e o uso de recursos lúdicos podem atrair a atenção e auxiliar o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas disciplinas



escolares, colaborando para o seu processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e prazerosa na educação infantil?

A ludicidade tem papel importante nesse processo, pois uma das alterações que impactam na vida do aluno com TEA é a dificuldade na aprendizagem em sala de aula, visto que todas as especificidades relacionadas a esse transtorno afeta o processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento da pessoa com autismo, então, trabalhar com ferramentas lúdicas, seja por meio das brincadeiras, das músicas, das danças ou dos jogos educativos proporciona um aprendizado para possibilidades, buscando sempre o desenvolvimento dos alunos e a construção do conhecimento pelo próprio aluno.

O presente artigo busca também apresentar as ferramentas TEACCH, ABA e PECS que podem auxiliar os professores em sala de aula de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos autistas na educação infantil.

Este artigo teve como objetivo conhecer as propostas de intervenção mais utilizadas com crianças autistas, com destaque para a aplicação dessas ferramentas no ambiente escolar. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, e para responder o objetivo proposto, as fontes de pesquisa foram: livros, sites, artigos, dissertações, anais e revistas.

Ao longo do trabalho, buscou-se conceituar o transtorno do espectro do autismo (TEA) e descrever suas características, abordando as contribuições que o lúdico traz para o aluno autista, bem como destacar as ferramentas de intervenções educacionais e comportamentais mais trabalhadas com crianças autistas.

O desenvolvimento do tema proposto para o artigo segue organizado em seções que se complementam: a primeira seção apresenta a caracterização do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com fundamentação em: Silva, Gaiato e Reveles (2012,), Cunha (2017), Cléto (2019), Malheiros *at al.* (2017), Lei nº9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais(DSM V/ 2013), Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesta seção também apresento as informações acerca do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo com base nas seguintes referências bibliográficas e documentais: Guiteiro (2016), Borba e Barros (2018), Laznik (2009), Brito (2015), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º edição ou DSM-5 (2014), Cunha (2017), Khoury *et al.* (2014), Moreira (2011) e também Brites (2019).

Na segunda seção destaco a importância da ludicidade para o aluno com autismo e apresento três dos principais métodos de intervenção que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do aluno autista: Análise Aplicada do Comportamento (ABA); TEACCH (Tratamento e Educação para



Crianças Autistas e com Déficit de Comunicação) e o PECS (Sistema de Comunicação através da Troca de Figura) com fundamentação em Friedmann (2012), Bispo (2020), Costa (2015), Skinner (2006, apud Costa, 2015) e Brites (2019).

A terceira seção discorre sobre a metodologia de pesquisa bibliométrica que teve como base no autor Silva (2016) em que se buscou artigos a partir de palavras-chave a fim de demonstrar como estão as pesquisas relacionadas ao tema do deste trabalho.

Por fim, na última seção é feita as Considerações Finais do foi observado durante toda esta pesquisa, com análise dos estudos já existentes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e do que ainda é preciso avançar nessa questão.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

O Marco inicial dos direitos dos alunos com autismo foi decorrente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a da Lei nº9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a da Política Nacional Inclusiva (2008), fazendo-se necessário, no País, realizar as devidas adaptações curriculares pautado no conceito de estratégias e critérios para a atuação dos docentes, sendo assim é preciso buscar o entendimento sobre esse transtorno, conhecer suas particularidades e características, e investigar quais são as reais necessidades dos alunos com TEA a fim de promover a inclusão e desenvolver esses alunos integralmente. (CLÉTO,2019).

O Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil vem se destacando na atualidade, devido ao aumento significativo de diagnóstico precoce a partir dos avanços de estudos referente a essa área da educação especial - segundo apontamentos que constam no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V/ 2013).

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos do indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, caracteriza o TEA no artigo 1º, como:

I-deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação Sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O termo autismo foi citado primeiramente por Plouller, em 1906, quando estudava pacientes que tinham diagnóstico de demência precoce e esquizofrenia. Todavia, o termo só foi difundido em 1911 por Bleuler, definindo-o como perda de contato com a realidade, ocasionado pela dificuldade



ou impossibilidade de comunicação interpessoal, caracterizando-o como transtorno básico de esquizofrenia, como destaca Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 77):

A palavra "autismo" deriva do grego "autos", que significa "voltar-se para si mesmo". A primeira pessoa a utilizá-la foi o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, para descrever uma das características de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos.

Segundo Cunha (2017), em termo de pesquisas publicadas, foi o psiquiatra austríaco Leo Kanner em 1943, através da obra - *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* - que deu início as pesquisas relacionadas ao autismo. De acordo com o autor, Kanner (1943) descreveu nessa obra situações em que onze crianças tinham em comum um desejo de preservação da rotina e o isolamento excessivo, denominando-as como autistas. Ele já postulava sobre a causa central do autismo como uma ordem afetiva e não cognitiva.

A partir daí a comunidade científica chamou a atenção para a grande possibilidade da influência e ambiente familiar resultarem nesses comportamentos específicos dos autistas.

Malheiros et al. (2017) destaca que dificilmente os comportamentos e interesses repetitivos e/ou rituais se manifestam antes dos 18 meses, tornando-se mais perceptíveis entre os 3 e 4 anos de idade, pois nesse período a identificação do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é menos ambígua. Por isso, a tendência é de que as crianças com suspeita de TEA sejam encaminhadas apenas quando a família identifica um atraso importante na fala, mesmo que antes tenham percebido desvios no desenvolvimento da sociabilidade.

2.1 Diagnóstico

De acordo com Guiteiro (2016, p.19), para obter o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, a criança passa por uma avaliação com um psicólogo ou médico neurologista, e a partir daí é possível identificar o grau ou o nível deste transtorno, não sendo possível o diagnóstico por meio de exames.

A criança com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) apresenta dificuldades funcionais que interferem na interação social e quando a criança está em idade escolar, esse quadro se torna ainda mais agravante, visto que o transtorno atinge de forma significativa a aprendizagem, demandando do pedagogo além de conhecimento especializado, um firme comprometimento de trazer a interação para o ambiente escolar e ajudar a criança autista a alcançar níveis de aprendizagens positivos, pois como confirma Laznik³ (2004, p.29) quando afirma que “no comportamento de um autista, percebe-se o



isolamento, dificuldade de afetividade, atrasos na fala entre outros. Quanto mais cedo diagnosticado, inicia-se o tratamento de adaptação à escola, motricidade, afetividade, [...]”.

Sobre o termo “espectro”, segundo Borba e Barros (2018, p.4), indica que: quando se fala no transtorno do autismo, queremos dizer que existem graus ou níveis diferentes deste transtorno para cada criança”. Ou seja, as crianças diagnosticadas com autismo podem apresentar dificuldades maiores ou menores dependendo do grau do transtorno manifestado. “Para ser diagnosticada desta forma, a pessoa deve ter apresentado sinais que se iniciam nos primeiros anos de vida de uma criança e comprometem a sua capacidade de se relacionar com o ambiente em que vive”.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5º edição ou DSM-5 (2014) orienta como os estudos recentes têm ajudado na descoberta das possíveis causas do autismo. Através deste manual, busca-se descobrir as causas que levam ao TEA, apontando para fatores biológicos, genéticos e ambientais. De acordo com Cunha (2017, p. 19): “trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes”.

De acordo com este manual, existe três níveis de comprometimento (níveis 1, 2 e 3). O Nível 1 é o nível de menor comprometimento e o Nível 3 é o de maior severidade dos sinais. Em cada nível é possível identificar características variadas que acometem as crianças. Para uma pessoa ser diagnosticada com TEA, ela terá que apresentar atrasos no desenvolvimento em três áreas, no relacionamento interpessoal, na fala, na área motora. De acordo com Brito (2015) as crianças diagnosticadas com autismo possuem dificuldade de iniciar e manter uma conversa com outras crianças e algumas evitam se aproximar, evitam contato visual e na maioria das vezes tem preferência em ficar isolada, o que provoca prejuízo na interação social.

Algumas crianças também podem estabelecer contato por meio de comportamentos não verbais e, ao brincar, preferem manipular objetos em vez de se movimentar juntamente com as demais crianças, porém esses comportamentos podem variar de acordo com o nível de autismo.

De acordo com nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (ICD-11 na sigla em inglês para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), lançada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passou a constar como um diagnóstico unificado.

A versão anterior, a CID 10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD — sob o código F84), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9).



A versão atualizada da classificação une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02 — em inglês: Autism Spectrum Disorder — ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. Essa modificação visa facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

Ainda sobre as especificidades do autismo, Khoury *et al.* (2014, p.23) destaca que:

[...] interesses restritos; pouco ou nenhum contato visual; ecolalia (repetição de elementos da fala); frequentemente não respondem quando são chamadas; dificuldades para expressar necessidades; apego a rotinas (rejeição às mudanças); movimentos estereotipados e repetitivos; frequentemente não gostam do toque físico, sentem-se incomodadas; podem andar nas pontas dos pés; autoagressão (podem morder-se, bater-se); preferem brincadeiras de giros ou balanços; podem ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades; aversão a barulhos altos; dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos de tempo; instabilidade de humor; limiares de dor elevados; preferências por brincadeiras relacionadas a enfileirar ou empilhar coisas; dificuldades em coordenação motora fina.

Ainda não é possível saber a verdadeira origem do autismo, e, de acordo com Moreira (2011), apesar de muitos estudos afirmarem que este advém de herança genética, não há um padrão de herança característico, sendo assim, o autismo pode ser condicionado por um mecanismo multifatorial, no qual diferentes combinações de alterações genéticas associadas à presença de fatores ambientais predisponentes podem desencadear o aparecimento do distúrbio.

Além dos níveis do autismo, segundo Brites (2019), o TEA pode se dividir em dois sinais: principais e secundários. Os principais afetam a interação social e a comunicação, acarretando dificuldades de expressar suas necessidades, de interagir com o meio social, demonstrando seus sentimentos através de movimentos repetitivos. Os secundários afetam os sentidos da criança: auditivo (não gostam de barulho excessivo), táteis (sensibilidade ao toque) olfativos (sentindo enjoo com determinado cheiro) gustativo (se incomodam com as texturas de alimentos) e visuais (com pouco ou nenhum contato visual).

Consoante Brites (2019), as terapias com o uso de fonoaudiologia - responsável pelo desenvolvimento da linguagem, verbais ou não verbais, terapias ocupacionais que busca auxiliar no desenvolvimento motor e nas noções de espaço e terapias de integração sensorial, é responsável pelo desenvolvimento dos sentidos da criança, ajudando na interação com o ambiente.

É preciso investir na capacitação dos profissionais que irão acompanhar os alunos para que possam conhecer as características e necessidades de cada um, a fim de estimular a percepção investigativa dos alunos autistas, favorecendo assim sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, pois quanto mais cedo intervir de forma efetiva naquilo que o aluno apresenta dificuldade maiores são as chances de diminuição dos sinais de autismo.



3 AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE E DOS MÉTODOS ABA, TEACCH E PECS PARA O ALUNO

Atualmente, as crianças autistas estão sendo inseridas na escola regular e é preciso estratégias que chamem a atenção desse aluno. A brincadeira é uma forma lúdica que busca atrair a atenção e também a compreensão da criança autista.

De acordo com Friedmann (2012) as atividades lúdicas não são exclusivamente das crianças de dois anos de vida, mas se faz presente em toda a infância da criança. À medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, novos desafios são proporcionados a ela para que aprenda por meio da experimentação.

Acerca da importância do lúdico na educação infantil, Bispo (2020, p.4) enfatiza que: é através da brincadeira que ela se desenvolve e melhora suas interações sociais. Essas relações proporcionam tanto o aprendizado como também o sentido afetivo, ressaltando no fortalecimento da segurança e confiança. Quando uma criança com TEA utiliza o brinquedo, ela compreende que o brinquedo se manifesta como sua expressão, levando-a a expressar seus sentimentos, vontades e experiências reais.

Por isso, acerca dos métodos de intervenção usados no TEA, Costa (2015, p. 45) afirma que:

Existem, [...], algumas metodologias difundidas mundialmente e utilizadas também no Brasil que direcionam o atendimento educacional ao aluno com TEA, como o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e a ABA (Análise Aplicada do Comportamento), e que estas metodologias são pautadas na teoria Behaviorista [...].

A corrente behaviorista se baseia na teoria do comportamento operante, e conforme Skinner (2006, apud COSTA, 2015): “[...] quando um comportamento operante tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Assim, [...] um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza e um reforçador negativo revigora um comportamento que o reduza”.

Para ampliar o conhecimento sobre intervenção, serão destacados a seguir três métodos que auxiliam no processo educacional do aluno com autismo.

3.1 Análise Aplicada do Comportamento (ABA)

A Análise Aplicada do Comportamento é um programa conhecido também como Terapia Comportamental Especializada para Autismo, que busca auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, e na socialização do aluno autista através da intervenção no comportamento do aluno, traçando estratégias adequadas para modificar ou criar novas habilidades. Pode-se dizer que existem



métodos baseados em Análise Aplicada do Comportamento, mas a ABA não é “um método”.

Como define Brites (2019): “A ABA é o modelo científico de intervenção comportamental considerado o mais eficaz para a redução de sintomas autísticos e de seus comportamentos inadequados e pouco adaptados ao ambiente”. Esse modelo de intervenção possibilita ao aluno a estrutura necessária para que ele alcance novas aprendizagens através de estímulos voltados para suas necessidades educacionais, uma vez que é observado seus comportamentos e suas limitações é possível traçar estratégias específicas para cada caso.

Costa (2015, p. 48) acrescenta que o método ABA:

[...] se baseia nos princípios do condicionamento aplicados por Skinner, cuja perspectiva de condicionamento operante prega que os comportamentos são aprendidos no processo de interação entre os indivíduos e seu ambiente por meio de reforçadores positivos ou negativos.

Com esse referencial teórico, a educação atribuída aos autistas se pauta na mudança de comportamento observável como fator determinante para a aprendizagem, envolvendo, segundo Orrú (2008, p1) “recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem”. Dessa maneira, as respostas emitidas pelo aluno autista, considerado o receptor do conhecimento, são orientadas pelo professor que prepara o ambiente do aluno e conduz todo o trabalho educacional. Com base no modelo comportamental, esse trabalho envolve intervenção e avaliação, sendo feito diagnóstico através de testes que demonstram as competências e as dificuldades do aluno.

Portanto, a estratégia de intervenção ABA, busca auxiliar a criança com TEA a desenvolver sua autonomia e conseqüentemente melhorando sua qualidade de vida, pois envolve um estudo sobre o seu comportamento para identificar suas dificuldades e a partir de então traçar o plano de intervenção para o desenvolvimento de novas habilidades, resultando assim no aumento da motivação da criança, podendo ser aplicado juntamente com outras ferramentas, como as ferramentas dos subtópicos seguintes.

3.2 Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Déficit de Comunicação - (TEACCH)

Conforme Brites (2019, p.148), o programa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionados com a Comunicação (TEACCH) que foi criado na Universidade da Carolina do Norte, ao final dos anos 1960, é voltado especificamente aos processos educacionais e enfatiza o trabalho integrado entre pais e profissionais, realizando as intervenções de acordo com as características de cada um e usando formas de ensino estruturado.

O método TEACCH, de acordo com Costa (2015, p.50), busca organizar o ambiente com conforto e segurança a fim de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno autista, além de



desenvolver a independência com tarefas previsíveis através de quadros, painéis ou agenda com o objetivo de levar a criança a compreender o que se espera dela por meio de determinadas tarefas.

A organização do ambiente é fundamental nesse método, pois permite que a criança reflita sobre o que se espera dela, levando-a a analisar suas ações em diferentes situações. Além disso, ao desenvolver sua independência, o aluno se sente motivado a realizar as tarefas de forma mais autônoma sem o auxílio total do professor.

Quanto a estrutura do Método TEACCH, Brites (2019, p.148) acrescenta que a organização do ambiente físico deve levar em consideração o perfil e a necessidade da criança para que ela se sinta confortável com as atividades disponíveis e compreenda as sequências e as rotinas que ela deve seguir, além da rigorosa organização dos materiais e tarefas para facilitar sua interação com o ambiente de aprendizagem disponibilizado a ela.

Sendo assim, a utilização da ferramenta TEACCH tem por objetivo organizar o ambiente escolar de forma adequada, podendo utilizar modelos que ajudem na intensificação do método, como ABA e PECS, através de metodologias planejadas que respeite as características individuais da criança autista para que ela se sinta segura e compreenda as atividades realizadas naquele espaço, alcançando mais autonomia e desenvolvendo sua aprendizagem.

Para tanto, é preciso que a utilização do TEACCH seja feita por profissionais capazes de identificar comportamentos difíceis nos alunos autistas e que saibam a maneira mais adequada de intervenção para uma situação específica, de modo a preparar o ambiente com toda estrutura necessária de acordo com o perfil e as necessidades do aluno.

3.3 PECS - Sistema de Comunicação através da Troca de Figura

Estudos recentes mostram que de 20% a 30% das pessoas autistas não desenvolvem a linguagem expressiva, ou seja, a fala ou a forma verbal expressiva, o que dificulta sua comunicação e interação social, e conseqüentemente, a aprendizagem, diante disso, Brites (2019) destaca que é natural a busca por alternativas que compense a falta da fala.

O sistema PECS foi desenvolvido, de acordo com Costa (2015, p.51), para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação através da troca de figuras uma vez que a linguagem é uma das áreas com comprometimento em crianças com autismo.

Sobre esse sistema baseado na comunicação através de troca de figura (PECS), Brites (2019, p.151) acrescenta que:

[...] o programa é dividido em seis etapas que vão sendo implementadas paulatinamente, até que as figuras atinjam o objetivo de se tornarem comunicativas. Envolve princípios de



comportamento verbal e estratégias de reforçamento até alcançar a comunicação independente. As figuras podem representar rotinas, imagens de emoções, objetos do cotidiano, horários e etapas de tempo, símbolos gráficos que denotam sentido e direção, e anagramas.

Além de funcionar como uma forma alternativa de comunicação, esse método garante à pessoa autista um sentimento de pertencimento, pois ela conseguirá ultrapassar a barreira da comunicação e se expressar melhor. Com a criança autista em ambiente escolar, os benefícios dessa estratégia trarão resultados ainda mais significantes, pois quando se trabalha desde os primeiros anos de vida naquilo que a criança tem necessidade há muito mais chances de amenizar os sintomas do autismo. Essa estratégia busca estimular a comunicação do autista, principalmente aquele que se enquadra no nível mais severo do transtorno, sendo mais uma forma de expressão utilizada por ele.

Percebe-se que existe diversas formas de intervenção para trabalhar com o aluno autista no ambiente escolar, para tanto, é fundamental que o professor e os profissionais da educação tenham embasamento teórico ao lidar com a criança autista, avaliando suas dificuldades, fazendo o planejamento individual levando em consideração as especificidades do aluno, incluindo ferramentas como as que foram citadas no planejamento das atividades visando auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno autista.

Desse modo, ao diversificar suas práticas e atividades o professor proporciona ao seu aluno uma aprendizagem satisfatória, devendo levar em consideração um espaço flexível e inclusivo onde o aluno encontra múltiplas experiências.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

A curiosidade pela investigação da realidade impulsionou essa pesquisa na busca por uma aproximação entre a teoria e a prática, buscando assim um amplo conhecimento sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Com o objetivo de alcançar o aprofundamento teórico a partir da pesquisa bibliométrica sobre o tema do trabalho e a elaboração dos resultados obtidos nesta pesquisa, foram utilizados dois sites de busca: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Scientific Electronic Library Online – SciELO/Brasil, utilizando três palavras-chave: Autismo - Criança Autista e Educação Inclusiva para localizar os artigos, delimitando o ano de publicação entre os anos de 2018 a 2022 e com idioma em português.

Nesse sentido, de acordo com Silva (2016, p. 249), para realizar um levantamento bibliométrico, é necessário entender o tema em questão a fim de definir as palavras-chave que serão



pesquisadas. É importante também definir os filtros, “caminhos”, para buscar os artigos que traga um panorama de como caminham as pesquisas acerca do assunto.

No momento da pesquisa, foi possível observar em ambos os sites uma diminuição significativa no quantitativo de artigos no idioma Português, quando comparado com todos os artigos publicados até o momento da pesquisa.

4.1 Do quadro demonstrativo

No site CAPES foram encontrados 456 artigos com a combinação das palavras-chave: “Autismo”, “Educação Inclusiva” e “Transtorno do Espectro Autista”, conseqüentemente, foram selecionados cinco artigos que contribuem com os estudos levantados nesta pesquisa a partir da definição dos seguintes critérios: assunto *Education&EducationalResearch* e idioma Português. Sendo assim, julgou-se necessária a elaboração do quadro abaixo para uma melhor apresentação dos dados coletados.

Quadro 1. Demonstrativo de panorama em pesquisas realizadas

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados/ Análise	Data/Hora Da Pesquisa
Silva; Soares e Benitez (2020)	Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo	Elaborar um ambiente digital denominado como mTEA e avaliar o uso do mTEA.	Análise dos dados e análise dos relatos.	Os dados deste estudo alcançaram os objetivos iniciais propostos em relação à elaboração e à avaliação do mTEA, com dados fundamentais para continuidade e aprimoramento do ambiente, visando à disseminação e ao uso por diferentes agentes educacionais.	25/09/2022 as 18h53m
Pimenta (2019)	Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Mostrar as implicações das prerrogativas desse documento, especificamente e para a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do	Análise Documental.	Empenha-se em fazer com que os achados de tais teorias contribuam para a reflexão do professor com seus alunos, em especial aquele de atendimento educacional especializado (AEE), tanto nas	26/09/2022 as 07h08m



		Espectro Autista (TEA).		estratégias comportamentais, quanto na preparação do material pedagógico que leve em conta suas características psíquicas conhecidas.	
Martin; Abreu e Rozek	Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional	Mapear, de forma sistemática, a literatura científica brasileira sobre o tema dos conhecimentos e crenças de professores em relação à Educação Inclusiva.	Revisão sistemática da literatura nacional.	Os estudos indicam que os estudos que tratam da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ainda são muito recentes no país. Além disso, verifica-se um considerável aumento na produção nos últimos oito anos analisados, cujo início coincide com o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	26/09/2022 as 06h25m
Silva e Szymanski (2020)	Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras	Compreender sentidos do diagnóstico (ou de sua ausência) de crianças com NEE para suas mães e professoras.	Qualitativa participativa interventiva e dialógica.	Revelou-se que o diagnóstico tem um papel importante para dar segurança às professoras e mães nas intervenções e ações cotidianas com crianças com necessidades educacionais especiais.	26/09/2022 as 06h27m
Nunes; Barbosa e Nunes (2021)	Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura	Ampliar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, o acervo de pesquisas tratadas em revisões anteriores e, assim, analisar os contextos em que a CAA foi utilizada	Revisão Integrativa da Literatura.	Foram identificadas lacunas em aspectos pragmáticos da comunicação dos educandos.	27/09/2022 as 23h43m



		com educandos com TEA na escola regular.			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa coletados no site CAPES.

No site *Scielo* foi possível encontrar um total de 300 artigos a partir da combinação de três palavras-chave: “Autismo”, “Educação Inclusiva” e “Transtorno do Espectro Autista”, sendo 163 com o idioma em Português, que após dividi-las por “*Wos Áreas Temáticas: Education*” em que seis dialogam com o tema desta pesquisa.

Quadro 2. Demonstrativo de panorama em pesquisas realizadas

Autor (es)	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados/Análise	Data/Hora Da Pesquisa
Lazzarini e Elias (2022)	História Social e Autismo: uma Revisão de Literatura	Examinar artigos sobre Histórias Sociais para determinar as potencialidades e as fragilidades das pesquisas que exploraram o uso dessa intervenção para indivíduos com TEA.	Pesquisa bibliométrica.	Os resultados indicaram modificações relevantes de comportamento para participantes com TEA de diversas idades e em diferentes ambientes, mas um único comportamento por vez é alvo da intervenção.	14/09/2022 As 14h33m
Carvalho e Schimidt (2021)	Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura	analisar, na literatura científica, práticas educativas inclusivas de dimensão processual para a Educação Infantil que apresentam indícios de efetividade e/ou eficácia na última década.	Pesquisas empíricas em bases de dados.	Apesar de as práticas analisadas parecerem relativamente simples de serem implementadas no cotidiano escolar, seu conjunto mostra a importância do planejamento, da organização e da condução das atividades escolares, de forma a promover oportunidades concretas para	14/09/2022 As 14h30m



				que crianças com alguma deficiência possam desenvolver plenamente seu potencial.	
Melo e Alencar (2020)	A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental	Analisar os documentos normativos que regem a Educação e a formação do profissional habilitado a atender as singularidades das pessoas que enfrentam as maiores dificuldades de aprendizagem: o pedagogo.	Análise de documentos normativos.	Identificou um movimento de fortalecimento das práticas inclusivas conforme os documentos assumiam um caráter micropolítico.	22/09/2022 As 00h49m
Valadão e Mendes (2018)	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado : estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países	Realizar uma análise da legislação sobre PEI e dos modelos de execução desse tipo de planejamento em países, a saber: França, Itália, Estados Unidos e Brasil.	Análise da legislação.	O Brasil não possui dispositivos na legislação que garantam que tais estudantes tenham um PEI baseado em suas peculiaridades, resultando num planejamento centrado mais nos serviços existentes do que nas necessidades dos alunos.	22/09/2022 As 00h58m
Fernandes e Nohama (2020)	Jogos Digitais para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): Uma Revisão Sistemática	Pesquisar estudos que continham o termo game em conjunto com termos relacionados ao TEA.	Revisão sistemática da literatura.	É possível verificar a consistência de tal abordagem, encorajando a continuidade das pesquisas e do desenvolvimento de jogos digitais com foco em tecnologia assistiva para	28/09/2022 As 22h24m



				peças com TEA.	
Lemos; Nunes e Salomão (2020)	Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio	Analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores.	Pesquisa quantitativa e qualitativa.	Os episódios interacionais completos caracterizaram-se pelo uso de objetos e mediações didáticas dirigidas pelas professoras às crianças autistas.	28/09/2022 As 22h26m

Fonte: Dados da pesquisa coletados no site SCIELO.

No momento da pesquisa foi possível observar que ainda precisamos avançar nos estudos sobre a inclusão, especificamente dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) quando se comparado aos estudos já realizados em outros países.

Na plataforma *SCIELO* foi encontrado um número insuficiente de artigos que contemplassem os estudos incitados nesta pesquisa, ao utilizar-se da palavra chave “Transtorno do Espectro Autismo”, não foram encontrados resultados. Na plataforma *CAPES* encontrou-se apenas um artigo com a palavra-chave “autismo”, o que demonstra a necessidade de avanço nos estudos e pesquisas sobre essa temática.

Observou-se também que, em ambos os sites, poucos artigos versam sobre metodologias diferenciadas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista. Percebeu-se também uma quantidade maior de pesquisas relacionadas a capacitação dos educadores na área da educação inclusiva, porém esse número ainda se encontra aquém do esperado para uma área que demanda ampla especialização.

Nesse sentido, compreende-se que ainda é insuficiente o número de pesquisas voltadas para o contexto de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, bem como, para o contexto da capacitação dos docentes para a inclusão dos mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta pesquisa teve como motivação as minhas inquietações no período em que fui mediadora de um aluno autista e que muitas vezes não sabia como agir e precisava se reinventar de acordo com as especificidades dele para fazer as intervenções que pudessem ajuda-lo.

Então esta pesquisa teve como base a necessidade de propor estratégias de ensino para esses alunos a partir de uma investigação individual de suas necessidades e como problema de pesquisa buscou responder: de que maneira a utilização de ferramentas educacionais e o uso de recursos lúdicos



podem atrair a atenção e auxiliar o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas disciplinas escolares, colaborando para o seu processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa e prazerosa na educação infantil?

Ao longo desta pesquisa, desenvolvida como Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia, foi possível confirmar que o primeiro passo para os professores é a busca constante por informações pois o não conhecimento ou informações equivocadas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo levam alguns profissionais a considerarem apenas as dificuldades e as limitações destes alunos, e durante minha atuação como mediadora pude observar também que ainda alguns professores concluem que esses alunos não possuem condições de aprender e alfabetizar-se.

O professor não deve rotular aquele aluno que tem autismo, e essa pesquisa mostrou que é preciso buscar esclarecimentos em relação as características e necessidades dos alunos com TEA, pois cada um aprende de uma maneira, pois o Transtorno do Espectro Autista apresenta em diferentes níveis.

Portanto a pesquisa evidenciou que a busca por conhecimentos deve ser o principal objetivo do professor de maneira a acolher esses alunos e fazê-los se sentirem capazes, para isso a escola precisa investir nas possibilidades de conhecimento destes alunos.

A pesquisa apontou também que para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo com dificuldades de interação e comunicação, alfabetizar-se é uma conquista importante e fundamental que proporcionará a elas a autonomia para sua inclusão na sociedade.

Porém, a alfabetização dos alunos com TEA é um desafio para os professores, pois no processo de alfabetização pressupõe uma participação ativa do aluno, uma interação que é mais difícil de acontecer com esse aluno, porém estas dificuldades não indicam que não sejam capazes de aprender, indicam que os professores precisam encontrar meios para que a aprendizagem aconteça.

As ferramentas ABA, TEACHH e PECS, dentre outras possibilidades, podem auxiliar os alunos nesse processo através das associações de imagens, atividades envolvendo repetições, imitação, organização visual do ambiente, pareamento de estímulos, recompensas pelas respostas adequadas e não evidenciando os erros, visando tornar a aprendizagem mais agradável para a criança autista e buscando desenvolver sua autonomia.

No decorrer da pesquisa bibliométrica, foi possível observar que há um longo caminho a ser percorrido em relação aos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autismo no Brasil, visto que outros países demonstram avanços em relação as estratégias de ensino para o aluno com autismo e principalmente no que tange a aplicação dessas estratégias.

Dentre os artigos encontrados pela plataforma CAPES, nas buscas realizadas nesta pesquisa, apenas cinco estão relacionadas as discussões incitadas neste estudo, nos quais apontam para a



importância da capacitação dos educadores e dos profissionais da educação no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

O insuficiente número de artigos publicados no âmbito desta proposta, pela plataforma Scientific Electronic Library Online – SciELO/Brasil, enfatiza a necessidade de avanços nos estudos e pesquisas voltados para esse contexto de ensino e aprendizagem do aluno autista.

Neste sentido, compreende-se que ainda é insuficiente a quantidade de estudos e pesquisas dentro da discussão que envolve as estratégias educacionais que auxiliam os alunos com autismo na educação infantil, bem como os aspectos que envolvem a formação profissional dos educadores para que ocorra a inclusão desses alunos.

REFERÊNCIAS

BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga. **Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem**. In: Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação Contemporaneidade” Educação, Sociedade e Práticas Educativas, n.3, 2020, São Cristóvão/SE. Anais [...] Simpósio Internacional De Educação E Comunicação: SIMEDUC, 2021.

BORBA, Marilu M. C.; BARROS, Romariz S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018. Disponível em: <https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2021/08/1521132529400bef4bf.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Brasília: MEC, 1996. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.764/2012, 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. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Acesso em: 05 set. 2022.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019, p. 133-151.

BRITO, E. R. de. **A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop - Mato Grosso**. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop - Mato Grosso, v. 6, n. 2, p. 82–91, 24 jun. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9667>. Acesso em: 19 out. 2022.

COSTA, Deise Aparecida Curto da. **O autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização**. 169 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de



Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

Cléto, A. L. **Adaptações e adequações curriculares com significações**. Revista Autismo. Edição nº 04., 11 mar. 2019.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GUITERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências**. Mestrado em Educação-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 19-22, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19503261-Rachel-do-nascimento-guiterio-ludico-e-autismo-uma-combinacao-possivel-nas-aulas-de-ciencias.html>. Acesso em: 17 mar. 2022.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]**. São Paulo: Memnon, 2014.

LAZNIK, M.C. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. 3º edição, Salvador: Ágalma, 2004.

MALHEIROS, G. C.; PEREIRA, M. L. C.; MANSUR, M. C.; MANSUR, O. M. F. de C.; NUNES, L. R. de O. de P. **Benefícios da intervenção precoce na criança autista**. Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 36–44, 2017. DOI: 10.29184/1980-7813.rcfmc.121.vol.12.n1.2017. Disponível em: <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/121>. Acesso em: 24 out. 2022.

MANSUR, Odila Maria F. Carvalho; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; COLARES, Adriana Fantoni Naurath; SILVA, Brígida Maria Pereira Barbosa da; MANSUR, Laura Carvalho. **Sinais de alerta para transtorno do espectro do autismo em crianças de 0 a 3 anos: Alerts for autism spectrum disorders in children from 0 to 3 years**. Revista Científica da FMC, [S. l.], ano 2017, v. 12, n. 3, p. 6, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/181>. Acesso em: 4 out. 2022.

MOREIRA, M. de O. K. **Autismo na Educação Infantil**. Monografia. 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/R200545.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/icdapi/>. Acesso em 21 dez. 2022.

Orrú, S. E. (2008). **Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, v.45, n. 3. p.8, 25 de fev. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2120>. Acesso em: 03 nov. 2022.



SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. 288 p. ISBN 8539003587. Disponível em: <https://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Mundo-Singular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf> . Acesso em: 7 set. 2022.

SILVA, Filipe Quevedo-; SANTOS, Eduardo Biagi Almeida; VILS, Leonardo. **Estudo bibliométrico**: orientações sobre sua aplicação. Revista Brasileira de Marketing - Remark, São Paulo - Brasil, ano 2016, v. 15, n. 2, p. 249, 29 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12129>. Acesso em: 27 set. 2022.

SOUZA, Antônia Gonçalves de; RUELA, Guilherme de Andrade. O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 19, 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/19/o-autismo-infantil-e-a-inclusao-social-na-educacao-revisao-historica-e-sistemica-atual>. Acesso em: 06 set 2022.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PNE: A FORMAÇÃO DOCENTE

INTERDISCIPLINARITY IN THE NATIONAL EDUCATION PLAN: TEACHER TRAINING

Marluce Valente¹
Renata Bento Leme²
Sílvio Cesar Nunes Militão³

RESUMO

A Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) marca e orienta a legislação educacional brasileira ao definir 10 diretrizes e estabelecer 20 metas e estratégias a serem cumpridas ao longo do decênio, em todas as etapas e modalidades da Educação básica e do Ensino Superior. O PNE é um instrumento legal que corrobora, como política educacional, em todo o território nacional, a valorização profissional do magistério, em nível municipal, estadual e distrital. Isso envolve adversidades de aspectos de cunho educacional, em especial de valorização docente, currículo e formação docente. Este artigo de estudo bibliográfico e documental tem como objetivo apresentar o conceito de interdisciplinaridade presente no PNE (2014 – 2024) e suas relações e definições propositivas quanto às metas e estratégias para o amparo e implementação de políticas voltadas à formação docente articulada ao currículo escolar da educação básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

Law 13.005/2014 of the National Education Plan – PNE (2014-2024) marks and guides the Brazilian educational legislation, defining 10 guidelines and establishing 20 goals and strategies to be met throughout the decade, in all stages and modalities Basic Education and Higher Education. The PNE is a legal instrument that supports, as an educational policy, throughout the national territory, the rise in the interest of discussions on the professional valorization of teaching, at the municipal, state and district levels, which involves in the document adversities of educational aspects between they of teacher appreciation, curriculum and teacher training. And this article of bibliographic and documentary study aims to understand the concept of interdisciplinarity present in the PNE (2014 – 2024) and how these relations and propositional definitions in the goals and strategies for the support and implementation of policies aimed at teacher training in this perspective of interdisciplinarity in

¹ Mestranda em Educação, Universidade Estadual Paulista, email: marluce.valente@unesp.br

² Doutoranda em Educação, Mestre em Educação, Pedagoga, Universidade Estadual Paulista, email: rb.leme@unesp.br

³ Doutor em Educação, Coordenador do Departamento de Didática na FFC, Universidade Estadual Paulista, email: silvio.militao@unesp.br



the school curriculum in the context of basic education.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. National Education Plan.

1 INTRODUÇÃO

Em termos de contextualização, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em vigor, é o segundo plano originalmente que foi aprovado por força da Lei nº 13.005, no dia 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), sem vetos presidenciais, pela câmara dos deputados. Dourado (2016, p.38) ressalta:

[...] a importância das conferências nacionais de educação realizadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e as conferências nacionais de educação (Conae) de 2010 e 2014, que foram precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentaram novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo Plano Nacional de Educação.

Destaca-se, portanto, que a partir do cenário à época da participação da sociedade civil organizada a aprovação da lei culminou na conquista fundante da política educacional brasileira. Para isso, houve a mobilização de diversos atores da comunidade escolar e acadêmica, dirigentes e autoridades políticas, órgãos de controle social, entre outros. Nesse percurso histórico, o documento ainda reverbera como instrumento legal constitutivo da política educacional brasileira. Para tal afirmação, Dourado (2016, p.36) esclarece:

Outra definição crucial para as políticas e para o planejamento da educação no Brasil foi enfatizada na redação da EC no 59/2009, ao indicar que uma lei específica estabelecerá o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o SNE, em regime de colaboração entre os entes federados, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, incluindo o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB) [...] A efetivação do SNE, cuja institucionalização foi prevista no atual PNE em dois anos, tem, como pressuposto, o disposto da CF/1988, segundo o qual compete, privativamente, à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22).

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 teve, como papel fulcral, a garantia na forma da Lei o contido no Art. 214, que trata da aprovação de um PNE de duração decenal: “o processo de planejamento educacional no Brasil começa a se consolidar, dado o fortalecimento dos movimentos sociais do campo da educação, que envidaram esforços constantes para garantir a premência da elaboração de planos educacionais na legislação brasileira” (SCAFF,



2019, p.3).

Outro marco importante na legislação brasileira educacional, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabelece como dever da União em seu artigo 9º a incumbência de: “I elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Ainda na mesma LDBEN (Lei nº 9.394/96) no Art. 87 foi instituída a Década da Educação, a se iniciar um ano a partir da publicação desta Lei. Na redação, destaca-se no primeiro parágrafo do referido artigo que previa: “§ 1º A União, no prazo de um a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

O PNE compõe-se de dez diretrizes fixas determinadas a nortear toda a definição de metas, indicadores, objetivos e estratégias como objeto de implementação de política pública nas diversas esferas colaborativas municipal, estadual e distrital. Ressalta-se que o plano vigente é de fundamental instrumento para organização do Sistema Educacional de Educação (SNE).

De modo geral, o PNE tem como intuito revelar a organicidade do plano no tocante às diretrizes, planejamento, monitoramento e avaliação. Ademais, considera-se fundamental o reforço de cumprimento do plano ao longo dos dez anos vigentes, cuja garantia de implementação exige defesa e trabalho contínuo entre os entes federados pactuados. Destacam-se das diretrizes (BRASIL, 2014, p.32):

I) erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade da educação; V – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Considerando, ainda, na esteira do PNE como centro das políticas públicas educacionais, Dourado (2016, p.179) reafirma:

visando reforçar o PNE como Política de Estado, entendo que as diretrizes, metas e estratégias desse plano devem ser constituir no epicentro das políticas educacionais e, portanto, em agenda educacional prioritária para assegurar o direito à educação para todos/as.

Como agenda prioritária, devemos apontar a importância do acompanhamento do Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação no Congresso Nacional e o Fórum Nacional de Educação (instância democrática de diálogo entre Estado e Sociedade). Ressalta-se a importância das



ações de acompanhamento bianual, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014):

I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais; II analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Por fim, após discorrermos brevemente a partir da promulgação da Lei, do segundo PNE, delinaremos neste artigo o conceito de *interdisciplinaridade* presente nos discursos oficiais, com foco no currículo escolar educacional integrado às ações de políticas educacionais voltadas à formação continuada no presente PNE (2014 –2024).

A metodologia realizada na pesquisa constitui-se como bibliográfica e documental na medida em que se busca pelo termo interdisciplinaridade no PNE, tomando como objeto de análise o documento referência publicado após a promulgação da Lei. Nossa análise deve rastrear em qual ponto do plano entre as metas e estratégias foi abordado o termo e, assim, analisá-lo à luz da bibliografia atinente ao tema, como

Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2008), Dermeval Saviani (2011), Luiz Fernando Dourado (2016), Elisângela Scaff (2019), entre outros. Por fim, nessa perspectiva, se o PNE acena para o fomento de práticas de formação aos docentes na garantia da materialidade do plano em todos os locais do país.

2 BREVES REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL

Para pensarmos na construção histórica dos estudos acadêmicos sobre o conceito de interdisciplinaridade temos o professor e pesquisador Hilton Japiassu, pioneiro e desbravador sobre o tema em meados da década de 1970.

Matos (2015) apresenta breve histórico de como Japiassu introduziu os seus estudos como fundamento da pesquisa científica sobre interdisciplinaridade no Brasil. “Naquela época o termo interdisciplinaridade surgiu como uma reação à sensação de falência do pensamento positivo, dos sistemas políticos e educacionais dos anos 1960 cujas manifestações estudantis mundiais de 1968 aparecem como ponto de inflexão” (MATOS, 2015, p.35). E ainda completa:

A pesquisa de Japiassu tentava responder às suas próprias ansiedades em relação àquela época e suas reflexões tomam substância em 1975 ao terminar seu trabalho de doutoramento na Pós-Graduação em Filosofia com foco em Epistemologia e História das Ciências na Université des Sciences Sociales de Grenoble, França.

Nesse contexto de breve apresentação, cabe destacar as palavras do próprio autor, Japiassu



(1976, p.54), que afirma:

[...] Não podemos ignorar que a interdisciplinaridade também é um método que se elabora para responder a uma série de demandas: a) há uma demanda ligada ao *desenvolvimento da ciência*: a interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas; b) há uma demanda ligada às *reivindicações estudantis* contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo da “anti-ciência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência; c) há uma demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma *formação profissional*: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade. d) há uma demanda *social* crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerradas nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes

Japiassu (1976) acrescenta que, para além das inferências atinentes às questões sobre as possíveis motivações ligadas ao tema interdisciplinaridade, o tema torna-se importante na medida em que rompe com o paradigma de estudos escolares enrijecidos, sem nenhum diálogo dos saberes tão necessários às práticas escolares. Isso, por sua vez, em diversas facetas: fragmentação curricular, disciplinas isoladas, ensino e aprendizagem questionáveis ao domínio metodológico do saber científico entre aluno/professor. Sobre isso, o autor afirma (JAPIASSU, 1976, p.54):

Independentemente das motivações daqueles que defendem a interdisciplinaridade, o fato é que esta se apresenta hoje, como uma *oposição sistemática* a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências.

Compreende-se que Japiassu (1976, p.54) traz à luz novos olhares da ciência epistemológica sob o prisma do conceito de interdisciplinaridade, conforme explicita:

[...] portanto, numa primeira aproximação, a interdisciplinaridade se define e elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas.

Japiassu (1976, p.56), nesse contexto, explora a importância das motivações dos diferentes sujeitos envolvidos que originaram os estudos científicos no que tange à interdisciplinaridade, conforme aponta:

[...] algumas motivações dizem respeito às necessidades dos estudantes: necessidade de reorientar seus estudos sem perda de tempo, necessidade de melhor adaptação ao emprego, possibilidade de criação de novas carreiras, aumento do interesse e da curiosidade, formação de espíritos mais abertos, etc. Outras motivações estão ligadas às necessidades dos pesquisadores e professores: de encontrar uma solução humana para a especialização crescente, de realizar empreendimentos com objetivos comuns a partir de pontos de vista diferentes, de desencorajar as pesquisas isoladas, de abrir novos campos do saber, etc. E isso, sem falar das motivações próprias às necessidades do sistema universitário e das que estão vinculadas aos interesses propriamente científicos



Doravante, a partir dessa premissa histórica brasileira do campo conceitual de interdisciplinaridade, é importante destacar os fundamentos dos estudos científicos de Ivani Fazenda (2008, p.21). O legado de Japiassu pode ser percebido nos estudos de Ivani Fazenda, que assume a temática da interdisciplinaridade, corroborando com pesquisas de grande envergadura com enfoque na educação. Ademais, entre as pesquisas realizadas e suas reflexões já consolidadas em âmbito acadêmico nacional e internacional, a autora aponta para a importância da formação docente a respeito do tema (FAZENDA, 2008, p.17):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Ainda com foco no interesse sobre as definições de interdisciplinaridade, a autora (FAZENDA, 2008, p.18) esclarece:

[...] Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

Percebe-se, que, para além da definição do conceito de interdisciplinaridade, a terminologia implica a própria ideia de escola: currículo escolar, formação docente e processo de ensino aprendizagem, conforme ela explicita (2008, p. 20):

Abarcar a questão da experiência docente nessa tríplice dimensão — do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade — requer cuidados de diferentes ordens (*apud*, Fazenda, 2002), cuidados nas pressuposições teóricas investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz.

Numa perspectiva de esclarecimento sobre o papel do conceito de interdisciplinaridade na área educacional, Fazenda (2015) defende que, se ao pensarmos especificamente na educação sob este aspecto, não podemos persistir apenas na prática experimental, ou seja, empírica das práticas escolares. É necessário que se realize uma análise de forma detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada: “seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática” (FAZENDA, 2008, p.21).



3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais são importantes para a garantia da educação pública, muito embora o que se coloca no campo educacional seja um tipo específico: educar para adaptação do sujeito na sociedade. Esse educar para adaptação instaurou na educação uma formação fragmentada após a reforma universitária, Lei nº 5692/1971, que fixava à época as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A atenção dada às leis e políticas educacionais é necessária, pois nem sempre o que está posto na lei será posto em prática. Ainda, as leis trazem objetivos implícitos, ou seja, assinalam nos textos a necessidade da interdisciplinaridade, mas, a intenção é uma formação mínima e focada em apenas duas disciplinas: Português e Matemática.

De acordo com Frigotto (2008), a interdisciplinaridade apresenta-se historicamente como uma necessidade e como um problema no plano histórico e no epistemológico. A sua necessidade não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas sim, da sua própria produção dos sujeitos enquanto seres sociais. Ao constituir-se como ser social, o conjunto de práticas e suas relações efetiva-se como uma materialidade histórica. A interdisciplinaridade parte da necessidade de compreender o conhecimento produzido pelos sujeitos históricos a partir de suas relações sociais, por isso não é possível fragmentar uma produção pois ela faz parte de um todo (FRIGOTTO, 2008, p.43-44):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Tendo isso em vista, podemos analisar algumas políticas que moldaram as características da formação dos professores ao longo da história do país. Na década de 1964, ano que se iniciou a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a formação docente sofreu modificações que persistem até os dias atuais. Com as reformas universitária, Lei nº 5540/1968, e do ensino básico, Lei nº 5692/1971, a profissão docente perdeu, ainda mais, características importantes de uma formação humanista. Como os detentores do poder desejam formar um exército de reserva para atuarem nas indústrias que se estabeleciam no país, o processo de formação dos professores passou a ser aligeirado e fragmentado.

Na educação tecnicista ocorria o excesso de controle do trabalho docente. Como corrobora Saviani (2011), o processo de ensino aprendizagem comandava a tarefa de professores e alunos, quando e como fariam. Passado o período ditatorial, as políticas neoliberais adentraram os espaços educativos trazendo para as escolas a padronização e o controle por avaliações em larga escala.



Atualmente, além das avaliações, a tecnologia que deveria ser aliada no processo ensino-aprendizado, acaba ampliando mais uma vez o controle do trabalho docente (FREITAS, 2021, s/p):

Atualmente, este neotecnicismo atinge seu nível mais avançado, agora em sua versão digital, virtualizando e ampliando este controle sobre professores e estudantes, pressionado pelas mudanças no mundo do trabalho que mercantilizaram as próprias relações sociais (Huws, 2014), inclusive a relação professor-aluno, hoje mediadas por tecnologias de informação e comunicação, tendo agora como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal. Os proponentes deste novo estágio não escondem a sua vinculação com o mundo da revolução empresarial 4.0 chamando esta nova etapa de Educação 4.0.

A política atual que respalda o avanço neoliberal na educação é a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum (BNC) que altera aspectos da formação inicial de professores da Educação Básica quanto à formação para a educação infantil, ensino fundamental I e para a gestão escolar. O pretendido pela nova base é converter em habilitações fragmentadas a formação docente. Baseada na concepção tecnicista de educação, o formato compromete a formação teórica e prática, além de retirar a formação crítica dos cursos de pedagogia. Em 2002, Helena Freitas (2021) discutia essa mesma preocupação em relação a formação de Pedagogos:

Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades/ centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação.

De acordo com Ferreira, é necessária a superação do atual sistema educacional para a quebra da incapacidade de pensar. A atual didática, ainda tradicional, forma pensamento fragmentado sobre as relações sociais, e isso faz com que os professores reproduzam a própria formação, pois consideram os conteúdos mais necessários que os saberes prévios dos alunos (2017, p.70):

Por mais que exista a vontade de mudança nas práxis do professor, ainda prevalecem posturas tradicionais em que ele é simplesmente o transmissor de informação para seu aluno. O processo de ensino-aprendizagem necessita de um mecanismo mais dinâmico e integrador que favoreça as relações pedagógicas entre professores e alunos. Atualmente a função do professor não é mais unicamente ser o provedor do conhecimento. É necessário que assuma uma postura de mediador da aprendizagem, provocando e questionando o aluno, instigando ao sucesso de suas buscas e, conseqüentemente, de suas respostas desejadas.

De fato, sem que se possa superar essa educação fragmentada, dificilmente será possível alcançar uma formação docente interdisciplinar. A interdisciplinaridade surge como uma forma de



superar a fragmentação do conhecimento, pois dela vem a possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Ainda há, no campo educacional, um padrão educativo imposto que dificulta ao professor a relação com as múltiplas disciplinas (OLIVEIRA, 2008, p.62):

A investigação sobre a prática pedagógica suscetível de contribuir para o conhecimento da própria prática, assim como para a formação docente, exige uma compreensão dessa prática em seu sentido maior a partir de análises centradas na operacionalização do quadro de referência do professor em contextos educativos (o que ele faz em classe) em função desse próprio quadro e das condições externas que independem do professor.

É importante ressaltar que, mesmo com a formação precária que recebem, os professores têm buscado apreender práticas significativas em sala de aula. Isso decorre do conhecimento que adquirem não pelo viés burocrático e fragmentado dos cursos de formação, mas das suas próprias relações sociais, como quer Guimarães (2008, p.133):

O processo de formação docente acontece em todo espaço em que o professor vive, ele é o resultado da união de saberes e conhecimentos, valores, vivências, buscas, encontros e desencontros, bem como das relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo, com seu ser/ pessoa e seu ser/profissional.

Além disso, muitas vezes o que está posto em uma lei, dificilmente será posto em prática. Isso devido a resistência dos profissionais da educação quanto às políticas impostas. Se analisamos as políticas ao longo dos tempos, perceberemos que, por mais que ocorreram resistência, a formação docente foi muito prejudicada. Portanto, a atenção às leis é necessária como forma de trazer melhorias para o trabalho docente. A resistência vem de um processo de construção marcado por diferentes limites dos professores (FRIGOTTO, 2008, p.47):

Todavia, mesmo que se atinja um elevado nível de capacitação crítica nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social. Já, por este ângulo percebemos que o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato mas sim as suas determinações e mediações fundamentais.

Outro ponto importante é a quebra de paradigmas, a interdisciplinaridade não é o abandono das especificidades de uma disciplina, ao contrário, por ela os conteúdos devem contribuir para a relação dos diversos conhecimentos. Assim, os professores necessitam assumir atitudes frente à construção do saber: “Para efetivar a mudança, é necessário buscar alternativas, pesquisar e investir na formação continuada que propicie e contribua com esse processo de transformação”. Entretanto, no campo educacional, as disciplinas têm áreas específicas e isso gera a dificuldade do professor em se comprometer a adentrar outros conteúdos, como também explica Ferreira (2017, p.66):

Atualmente, nas instituições de ensino, as disciplinas vêm sendo tratadas como áreas específicas. O professor não pode e/ou não quer se comprometer com a disciplina do outro, esquecendo-se, inclusive, que algumas, por natureza, são áreas afins. Tal fato instiga ao questionamento sobre até onde as informações levadas aos alunos, dessa



forma, seriam realmente fontes de conhecimento. É para transpor esses conceitos que se destaca a interdisciplinaridade. As atitudes interdisciplinares precisam vencer inúmeros obstáculos epistemológicos como a resistência dos educadores a mudanças, a inércia dos sistemas de ensino, a valorização cada vez mais acentuada das especializações, a pedagogia que só leva em consideração a descrição e análises objetivas dos fatos, o não questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Para a prática interdisciplinar em sala de aula, é preciso que a formação docente tenha aspectos que inclua nos cursos de graduação uma nova composição que fuja da tradicional transmissão de conteúdos fragmentados. Se a interdisciplinaridade é uma atitude, faz-se necessário que conste isso na própria formação dos professores (FERREIRA, 2017, p.66):

Destaca-se, porém, ser necessário assumir uma “atitude interdisciplinar”, que rompa com os limites das disciplinas na construção de um conhecimento universal. Tal ação está intrinsecamente ligada ao compromisso do professor no envolvimento e comprometimento com as ações práticas, na integração e estudo de aprofundamento teórico e na postura ética que envolve o conhecimento.

De acordo com Fazenda (2008, p.18), a interdisciplinaridade não é a junção de disciplinas, por isso é necessário pensa-la como atitude na busca por conhecimento:

Servindo-nos, por exemplo, de uma definição clássica produzida em 1970 pelo Ceri — Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino —, órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), no qual interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. Tal definição, como se pode constatar, é muito ampla, portanto, não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores. Podemos nesse caso proceder a uma decodificação na forma de conceber a interdisciplinaridade. Fourez (2001) fala-nos de duas ordens distintas, porém complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores, uma ordenação científica e uma ordenação social.

A definição de interdisciplinaridade é ampla, não cabe apenas a junção de disciplinas como tem sido apontado nas últimas metas das políticas educacionais. Concordando com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não é algo que possa ser ensinado, é, antes de tudo, uma forma de exercer o conhecimento acumulado, e isso exige uma nova pedagogia da comunicação.

4 O CONCEITO INTERDISCIPLINARIDADE NO PNE

Destaca-se que, de acordo com o documento oficial do PNE, as 20 metas representam intrinsecamente como “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p.9). Assim, nesse contexto, na busca por encontrar o



termo de interdisciplinaridade no PNE, dividimos o tema em 6 conjuntos para facilitar a análise. Como primeiro conjunto, abordamos as metas 1, 2, 3, 5 e 6.

Alvarenga e Mazzoti (2017) afirmam que as seis primeiras metas se referem ao acesso no ensino, da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, valorizando os sistemas que incluem todos, isto é, minorias ou desfavorecidos de todo o tipo (econômico, intelectual etc.). A seguir, apresentam-se a meta e suas estratégias que incluem o conceito de interdisciplinaridade no texto (BRASIL, 2014, p.53):

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Estratégias: 3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens *interdisciplinares* estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (destaques nossos)

A partir da meta 3, verifica-se que o vocábulo interdisciplinaridade aparece uma vez, logo na primeira estratégia no conjunto das catorze estratégias previstas para a meta. Nele, então, destaca-se o anúncio de se institucionalizar um programa nacional voltado à perspectiva de renovação do ensino médio da educação básica.

Nesse contexto, em princípio, anuncia-se incentivar as práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares. Entretanto, não se define qual seria o programa de renovação do ensino médio. Recordar-se que a referida estratégia se desdobra na meta 3 do PNE, que tem como perspectiva, de modo geral, o acesso ao ensino e a tentativa de elevação de matrículas nesta modalidade. Em outras palavras, a meta estabelecida não tem como cerne a questão do currículo escolar e suas implicações pedagógicas de aprendizagem, em conformidade com o anúncio de abordagem interdisciplinar e suas relações consonantes às práticas escolares.

A estratégia 3.1. do PNE deixa lacunar a real efetividade de uma ação articulada e coordenada na consolidação da estratégia em nível nacional. Nota-se, que, no desenvolvimento textual da estratégia, ela se apresenta incipiente no tocante à propositura de uma reforma curricular na modalidade do ensino médio, com enfoque na abordagem interdisciplinar como se anuncia no plano. Ademais, não conceitua o termo interdisciplinaridade dando ênfase à metodologia ali anunciada, e, sim, à limitação da produção de material didático.

Portanto, destaca-se outro aspecto importante quanto à redação, pois nela não se elegem como prioridade ações voltadas à formação docente e ao conhecimento dos saberes necessários no



que tange ao conceito de interdisciplinaridade em seus fundamentos educacionais. Restringe, portanto, apenas a formação docente, sem qualquer menção mais contundente ao fomento para realização dessas formações, não se preocupando em reafirmar o compromisso da colaboração junto aos entes federados, representados pelos estados e municípios para execução dessa estratégia.

Outro aspecto da estratégia 3.1 é a falta de ênfase em colocar a parceria com a universidade pública como espinha dorsal para a realização dessa formação docente, não só na garantia, mas no firmamento dessas articulações na perspectiva de promoção dessas formações para a área educacional de todo o país.

Por fim, as demais metas neste primeiro conjunto não apresentaram a terminologia interdisciplinaridade.

O segundo conjunto de metas 4 e 8 trata-se especificamente da temática de redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, segundo Alvarenga e Mazotti (2017). A seguir, apresentamos a meta 4, em que consta o termo interdisciplinaridade. Dentre os conjuntos de 19 estratégias, apenas a 4.11 apresenta o termo:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia: 4.11. promover o desenvolvimento de pesquisas *interdisciplinares* para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (BRASIL, 2014, p.57)

Na redação da meta 4, temos novamente o termo interdisciplinaridade, agora destaca-se no início do período frasal o uso do verbo “promover”. Sobre a escolha desse verbo, pressupõe-se o caráter mais incisivo da ação de “pôr em execução”, na perspectiva de atendimento especializado do público alvo da educação especial. Ou seja, o destaque da ação de promover implica de forma mais contundente a necessidade de formulação de políticas públicas intersetoriais que promovam, amparem, garantam e resultem no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares. Para tanto, consideramos importante não somente para educação especial, mas também que a proposta se estender de modo mais vigoroso para toda a educação básica.

Já no terceiro conjunto de metas e suas respectivas estratégias, 7, 8 e 9, não encontramos nenhuma terminologia do termo citada. Alvarenga e Mazzotti (2017) destacam que as três metas seguem com o mesmo tema, porém, a ênfase é na elevação da qualidade e no aumento de índices de desempenho, além da diminuição de desigualdades entre subgrupos de brasileiros, por exemplo, negros e não negros.



Ainda, na busca pela terminologia interdisciplinaridade, no quarto conjunto de metas, 10 e 11, elas discorrem acerca da educação voltada para a formação profissional em nível técnico, citado por Alvarenga e Mazzoti (2017). Para tanto, não foi encontrado nenhuma referência sobre a temática interdisciplinaridade. O quinto conjunto de metas, 12, 13 e 14, trata da ampliação do acesso ao ensino universitário nos níveis de graduação e pós-graduação, para os quais se não referenciam em nenhum momento na redação o termo interdisciplinaridade. Para o sexto e último conjunto, cabem as considerações de Alvarenga e Mazzoti (2017, p.197) sobre as metas 15,16,17,18, 19 e 20:

Com exceção da última meta (nº 20), que trata do crescente aumento de investimento econômico na educação chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final de dez anos, e da meta 19, que aborda o envolvimento e a participação da comunidade escolar em projetos político-pedagógicos, as metas de número 15 a 18 estabelecem orientações a respeito do profissional que ensina na escola, o professor. Propõe a valorização da carreira por meio de formação em cursos de graduação específicos e pós-graduação, e da existência de um plano de carreira e melhores salários.

Como resultado do levantamento, nota-se que o termo interdisciplinaridade ficou restrito apenas às metas 3 e 4.

Portanto, as estratégias 3.1, da meta 3, e a estratégia 4.11, da meta 4, não indicam em suas estruturas a complexidade da temática em questão e nem apontam para emergência de aparatos normativos que regulamentem a atuação em regime de colaboração dos entes federados. E, ainda, as estratégias não acenam para a necessidade de proeminência na formação de professores quanto ao desdobramento de possíveis incentivos de formular políticas que incluam garantir a formação de professores, a qual deveria ser perpassada não somente pela intencionalidade, mas por fomento, promoção e implementação em todo território do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PNE, na esfera nacional, e seus planos correlatos, trazem a ideia de interdisciplinaridade para a formação docente. Nesse ponto, há uma necessidade de ampliar a discussão visto que, se as políticas tendem a colocar em prática os interesses dos empresários da educação, por exemplo, a interdisciplinaridade poderá ser um meio de formação mínima.

Com o intuito de elucidar essas questões atinentes ao termo interdisciplinaridade, neste artigo foi abordado o presente PNE (2014-2024) em relação às metas e estratégias, bem como o seu real anúncio de fomento de políticas públicas voltadas à concretização/ implementação desse conceito nas práticas escolares de todo o país.

A partir de reflexões pautadas em autores como Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2008),



Dermeval Saviani (2011), Luiz Fernando Dourado (2016), Elisângela Scaff (2019) pode-se constatar que o conceito de interdisciplinaridade é polissêmico, amplo, inserido em múltiplas definições que podem ser observadas e estudadas sob vários aspectos da diversidade histórica e cultural de um determinado local e ou país.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o PNE (2014- 2024) inclui a terminologia e discorre sobre suas intencionalidades, ainda, que de modo tênue restritamente a duas metas.

Para a concretização de uma educação interdisciplinar, torna-se necessário estabelecer formulações de políticas públicas educacionais propositivas, objetivas e claras, bem como a assertividade e aceitação entre os professores e especialistas com vistas à perspectiva de rompimento com o processo de uma educação fragmentada. Esta ideia de ruptura de uma educação fragmentada, talvez, seja, uma das maiores necessidades e desafios no sistema educacional brasileiro. Uma necessidade que se justifica, como apontado por Frigotto (2008), em razão a forma como produzimos conhecimento como seres sociais. Nesse sentido, Tardif (2012, p.301) também afirma:

[...] como vemos, não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que lhes atribuímos comumente nos processos de definição e de seleção da cultura escolar. Ao contrário, é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de urna transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares.

Portanto, no bojo dessas considerações, o emprego do termo interdisciplinaridade no PNE mostra-se superficial, sem implicações mais efetivas quanto à formação docente e, assim, a seu impacto em relação ao ensino em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. [Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação](#), Rio de Janeiro, v.25, n.94, p. 182–206, jan./mar.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 set.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República: 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá



outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164. Acesso em: 07 set.2021.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; HAMMES, Care Cristina; AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas do. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. De volta ao passado? MEC/CNE e a certificação de diretores e gestores. **Blog da Helena**. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/09/de-volta-ao-passado-mec-cne-e-a-certificacao-de-diretores-e-gestores/>

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo digital. **Blog do Freitas**. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade Como Necessidade E Como Problema Nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - p. 41.62. 1º sem. 2008

GUIMARÃES, Maria José Eras. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, Anderson Araújo. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008

MATOS, Ricardo Hage de. Japiassu em tempos de crise. In: **Interdisciplinaridade**, n. Especial. nov 2015. São Paulo: PUC-SP, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCAFF, Elisângela *et alli*. Planejamento educacional em contextos locais: do Plano Nacional aos planos municipais de educação. **Anais ANPED 2019**. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/painel-tematico/>. Acesso em: 07 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

AS CRIANÇA/S E A/S INFÂNCIA/S NO CINEMA: UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA DES/VER CONCEITOS

CHILDREN AND CHILDREN IN THE CINEMA: AN EXTENSION PROJECT TO UN/SEE CONCEPTS

Janaína Nogueira Maia CARVALHO¹

Marlon Correa de JESUS²

RESUMO

Este artigo, parte de estudos e reflexões oriundas do Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ: Criança/s e infância/s no Cinema – possibilidades de des/ver conceitos e, apresenta o cinema como um meio para estudar a infância e as crianças que, ilustra a capacidade desta arte em reproduzir imagens da realidade, agindo como uma ferramenta potente na formação cultural. O cinema aproxima o ser humano da complexidade do mundo, permitindo que ideias abstratas sejam materializadas em imagens tangíveis. Assim, este estudo, busca traçar um panorama das diferentes visões teóricas sobre a infância e as crianças ao longo do tempo, colocando-as em diálogo com representações cinematográficas que, propõe uma análise cuidadosa das narrativas do cinema e suas relações com as percepções da infância e das crianças. Além disso, visa promover uma reflexão crítica sobre como esses conceitos são construídos socialmente e como podem ser desafiados ou reforçados por meio da linguagem cinematográfica. Em suma, este estudo explora novas formas de compreensão sobre a infância e as crianças e, ao fazê-lo, espera-se também estimular novas discussões e reflexões sobre os impactos culturais na educação e formação de crianças.

Palavras Chaves: Cinema. Criança. Infância.

ABSTRACT

This article is based on studies and reflections arising from the UFMS/CPAQ Extension Project: Children and childhood in Cinema – possibilities of un/seeing concepts and presents cinema as a means to study childhood and children who, illustrates the ability of this art to reproduce images of reality, acting as a powerful tool in cultural formation. Cinema brings human beings closer to the complexity of the world, allowing abstract ideas to be materialized into tangible images. Thus, this study seeks to outline an overview of the different theoretical views on childhood and children over time, placing them in dialogue with cinematic representations that propose a careful analysis of

¹ Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, janaina.maia@ufms.br

² Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ, marloncorrea261@gmail.com



cinema narratives and their relationships with perceptions of childhood. and children. Furthermore, it aims to promote critical reflection on how these concepts are socially constructed and how they can be challenged or reinforced through cinematic language. In short, this study explores new ways of understanding childhood and children and, in doing so, it is also hoped to stimulate new discussions and reflections on the cultural impacts on the education and training of children.

Keywords: Cinema. Child. Infancy.

1 INTRODUÇÃO

A opção por trabalhar a/s infância/s e a/s criança/s por meio da linguagem do cinema enquanto recurso que reproduz imagens da realidade ou cria imagens que levam à reflexão e abstração dessa mesma realidade, se justifica pelo fato de que o cinema se constitui em instrumento da formação cultural que aproxima o ser humano da complexidade do mundo e, é o que o Projeto de Extensão: Criança/s e infância/s no Cinema – possibilidades de des/ver conceitos, busca realizar.

O cinema, é um veículo capaz de causar reflexão e possibilidade de transformação, na medida em que integra várias dimensões humanas – ética, política e estética – que implicam diretamente na maneira que expressamos nossas posturas cotidianas e políticas em relação às concepções que temos, por exemplo de infância, de criança e de educação.

O estudo da infância e da criança no cinema é um campo de investigação que permite problematizar os modos de representação da infância e das crianças, bem como as concepções que a sociedade tem sobre estes sujeitos. O cinema, por sua vez, possui a capacidade de recriar e reelaborar a realidade, tornando-se uma ferramenta primordial para a análise das concepções de infância e criança em diferentes regiões e lugares do mundo.

Ainda que o cinema seja uma arte recente, se comparada às demais manifestações culturais, já são incontáveis os filmes que retratam a infância e as crianças. Estes retratos cinematográficos possibilitam um olhar crítico sobre as visões predominantes de infância em diferentes contextos históricos e culturais. Como afirma Borges (2010, p. 37), "o cinema é um espelho que reflete não só as pessoas que nele se veem representadas, mas também os valores e ideologias de uma época".

Neste sentido, a presente pesquisa se propõe a analisar documentários e filmes para compreender como os conceitos de infância e criança são construídos e desconstruídos no cinema. A ideia é des/ver esses conceitos à luz dos diversos teóricos da pedagogia e outras áreas do conhecimento que buscam estudar essas questões, bem como articular uma abertura intelectual para discussões fomentadas pelos recursos audiovisuais; possibilitar estranhamento em relação aos conceitos de infância/criança naturalizados no cotidiano social; contribuir para a reflexão e a construção de outras possibilidades de compreensão das questões que envolvem a infância e as crianças na atualidade;



promover interação entre Universidade e comunidade, partilhando e (re)construindo saberes e reflexões sobre questões atuais da educação relacionadas à criança e a infância por meio da arte e cultura proporcionadas pelo cinema.

Diversos autores têm se dedicado a investigar as representações da infância no cinema. Por exemplo, Lesnik-Oberstein (2004) argumenta que o cinema oferece uma visão distorcida da infância, idealizando-a como uma fase idílica e livre de conflitos. Já Postman (1982) critica o modo como o cinema tende a retratar as crianças como mini adultos, negando-lhes a especificidade de sua fase de vida.

O estudo da infância e da criança no cinema não apenas contribui para a reflexão sobre a mesma, mas também possibilita olhar e pensar a infância de outras formas e isso ocorre por meio dos encontros via google meet, do Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ: Criança/s e infância/s no Cinema – possibilidades de des/ver conceitos, que de alguma forma, se fomenta reflexões sobre nossas concepções de ver essa criança por meio do cinema.

2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA LINHA DO TEMPO: O QUE DIZEM ALGUNS TEÓRICOS EM RELAÇÃO AO CINEMA

Pensar a infância por meio do cinema, nos possibilita a pesquisar e refletir sobre as múltiplas crianças/infâncias em diversos contextos regionais e sociais, assim nos permitindo explorar e analisar a sua cultura e seus meios.

O cinema foi considerado como a sétima arte apenas no século XX, por Ricciotto Canudo (1877-1923), teórico e crítico de cinema, que queria distanciar a ideia de que o cinema era um espetáculo de massa, aproximando-o e integrando-o às Belas Artes. Para ele, o cinema é a arte síntese, que concilia todas as outras. Hoje, é um dos mais populares meios de expressão artística no mundo.

O cinema, sendo uma representação audiovisual da realidade, é um meio eficaz para o estudo das crianças e das infâncias. Como afirma Dyer, R. (1993), o cinema permite que os espectadores "vejam" conceitos e ideias de uma maneira fácil de compreender. Nesse sentido, os filmes e documentários podem ser usados como ferramentas para desafiar e redefinir conceitos tradicionais sobre a infância.

Segundo Jenkins (2008), as narrativas cinematográficas têm o poder de moldar nossa percepção sobre diferentes aspectos da vida, incluindo a infância. Isso se deve ao fato de os filmes serem produzidos em contextos socioculturais específicos, refletindo as normas e valores desses contextos. Portanto, por meio do estudo do cinema, é possível obter uma visão mais profunda sobre as várias formas de, como a infância é construída e vivida em diferentes sociedades.



Nesse viés, o cinema é, um meio de comunicação poderoso que tem o potencial de moldar a forma como as sociedades veem e compreendem a infância. Através do cinema, as crianças são representadas de várias maneiras, muitas vezes refletindo as crenças e os valores culturais de uma determinada sociedade (Bazalgette & Buckingham, 1995).

Para tanto, o cinema tem o poder de desafiar as percepções tradicionais da infância e apresentar novos conceitos e perspectivas. "O cinema pode ser usado para questionar os significados convencionais da infância e para explorar a complexidade das experiências infantis" (Naremore & Brantlinger, 1991, p. 9).

O tema infância e criança têm, nas últimas décadas, exigido uma atenção especial das políticas públicas, notadamente a partir da promulgação dos Direitos das Crianças (1989), no Brasil e em grande parte do mundo, caracterizando um momento de modificações na concepção destas categorias no âmbito da escola, da família, das mídias, etc. Há muito pouco tempo atrás, no entanto, as crianças eram (ou ainda são) vistas de forma socialmente negativa, pois são vistos como "indivíduos incapazes" de compreender e contribuir com a realidade que os cerca, o que acaba por negar seus direitos de participação na sociedade. Assim, o que está hoje no centro do debate sobre a infância e as crianças contemporâneas e sua educação (escolar, familiar) é a discussão em torno das antigas e das novas concepções a respeito desses, que hoje são considerados, pela lei, como cidadãos com direitos e deveres.

Pesquisas evidenciam que o surgimento, nos anos 80, dos chamados novos estudos sociais da infância (sociologia da infância, antropologia da criança) fez emergir um novo paradigma para o estudo da infância e das crianças: a infância é vista hoje como uma construção social (histórica e cultural) e as crianças como atores sociais. Mas nem sempre foi assim, pois por muito tempo (até o início da Modernidade) as crianças foram invisíveis aos olhos da sociedade, não importando como viviam nem o que faziam.

Nesta perspectiva uma das formas evidenciadas por P. Ariès, nos anos 60, para expor a sua tese da construção social da infância é a arte pictórica: o momento histórico em que as crianças começam a compor, nas telas de artistas da época e, ainda junto aos membros da família, um quadro da "vida íntima" ou privada. Assim, é a partir da importância e centralidade que a criança começa a ter nos chamados "retratos de família" que esse historiador desenvolve o seu argumento.

A infância não é uma categoria natural, mas essencialmente histórica e cultural. Na idade média a noção de infância não existia. Até o século XII não se acharam representações artísticas da infância e não resulta simplesmente em acreditar que fosse por falta de habilidade ou incompetência. "É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo" (Áries, 1981, p. 17). Nessa época o adulto-criança era uma condição normal fundamentalmente porque na falta de alfabetização,



escolas e civilidade, não se exigia disciplina ou aprendizagem especial para ser adulto.

Partimos de um estado social em que as brincadeiras e roupas eram comuns a adultos e crianças, não existia uma clara divisão entre elas, pouco depois de andar e falar, elas começavam a participar da vida da comunidade na qual aprendiam com seus pais ofícios e artesanatos. Não existia a vergonha, nem o segredo para as crianças, todo era público e aberto para elas. Ariès chamou esse fenômeno de “despudor” (idem, p.75).

No quadro teórico da Sociologia da Infância é possível pensar na construção de um Projeto de Extensão universitária: Projeto de Extensão da UFMS/CPAQ: Criança/s e infância/s no Cinema – possibilidades de des/ver conceitos e, apresenta o cinema como um meio para estudar a infância e as crianças que, ilustra a capacidade desta arte em reproduzir imagens da realidade, agindo como uma ferramenta potente na formação cultural e, que coloca a imagem da/s infância/s e das crianças em movimento, isto é, por meio da linguagem do cinema, dialogar com a comunidade/sociedade tema tão emergente. O projeto tem a criança como ponto central das narrativas e por propósito estimular a discussão sobre a infância e os modos de vida das crianças a partir da linguagem cinematográfica, percebendo a construção histórica, cultural e social da infância e de como esta é vivida em diversos contextos sociais em diferentes partes do mundo.

A intenção é oportunizar, por meio das linguagens do cinema e das Ciências Sociais, a construção de outras possibilidades de compreensão da/s infância/s e das crianças, junto aos profissionais que atuam na área da Educação e demais áreas que lidam com as questões sociais, políticas, jurídicas da infância.

Por fim, o cinema é uma ferramenta valiosa, com a possibilidade de ser usada para estudar e pensar sobre as crianças e a infância e, com uma análise crítica de filmes, os expectadores podem aprender sobre as diferentes formas como a infância é conceituada e experimentada em diferentes culturas e momentos históricos. Além disso, o cinema pode ser usado para desafiar e desconstruir conceitos tradicionais de infância, ajudando a promover uma compreensão mais rica e complexa desta fase da vida (Postman, 1982).

3 PROJETO DE EXTENSÃO: SURGIMENTO, METODOLOGIA E MUITAS HISTÓRIAS PARA CONTAR

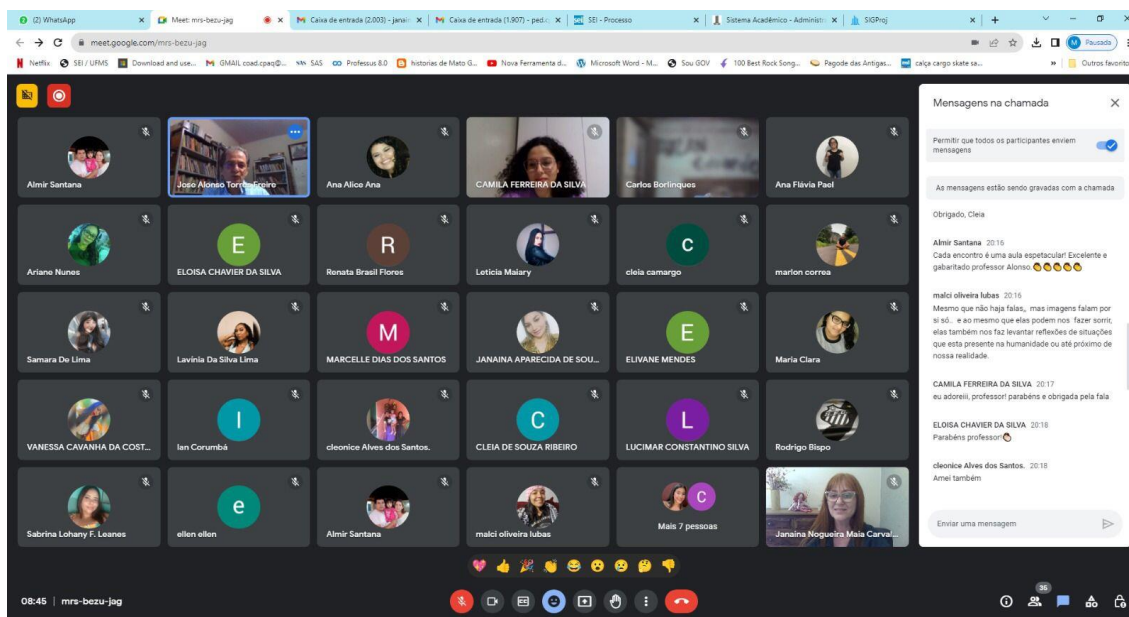
O cinema, é um veículo capaz de causar reflexão e possibilidade de transformação, na medida em que integra várias dimensões humanas – ética, política e estética – que implicam diretamente na maneira que expressamos nossas posturas cotidianas e políticas em relação às concepções que temos, por ex., de infância, de criança e de educação. A linguagem do cinema enquanto recurso que reproduz



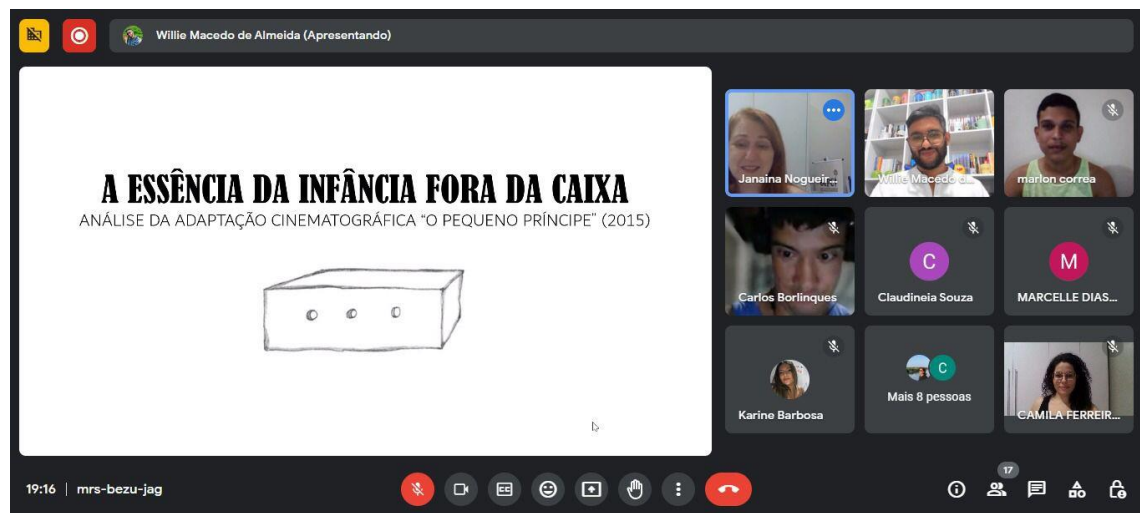
imagens da realidade ou cria imagens que levam à reflexão e abstração dessa mesma realidade, se justifica pelo fato de que o cinema se constitui em instrumento da formação cultural que aproxima o ser humano da complexidade do mundo

O projeto tem a criança como ponto central das narrativas e por propósito estimular a discussão sobre a infância e os modos de vida das crianças a partir da linguagem cinematográfica, percebendo a construção histórica, cultural e social da infância e de como esta é vivida em diversos contextos sociais em diferentes partes do mundo. A intenção é oportunizar, por meio das linguagens do cinema e das Ciências Sociais, a construção de outras possibilidades de compreensão da/s infância/s e das crianças, junto aos profissionais que atuam na área da Educação e demais áreas que lidam com as questões sociais, políticas, jurídicas da infância.

Na programação temos documentários e filmes que tratam das relações intergeracionais (entre o mundo infantil e o adulto) nos diversos espaços sociais (família, escola, ruas); mas filmes também que tratam do universo infantil, da interação entre pares na construção das chamadas “culturas infantis”. Filmes, enfim, que tratam da infância normatizada (aquela restrita às instituições) e da infância “hors de norme” (crianças que trabalham, que vivem nas ruas, que sofrem algum tipo de violência ou exploração) com análise e debate proporcionando reflexões por meio da Plataforma do Google Meet (inicia em agosto e, percorre os meses seguintes, com encontros quinzenais e, teve seu início no ano de 2020 sob a coordenação da Professora Dr^a Janaina Maia do Curso de Pedagogia – UFMS/CPAQ), ou seja, o referido projeto realiza, atividades dirigidas com filmes e documentários, possibilitando ver a criança com outros olhares. A seguir estão as análises trabalhadas durante o projeto, neste ano de 2023, e, as imagens como referência do formato que se realiza:



Encontro realizado = 22/08 – Arquivo do Projeto



Encontro realizado = 07/11 – Arquivo do Projeto

3.1 Documentário: A invenção da Infância

Ficha técnica

Nome do Filme: A Invenção da Infância

Gênero: Documentário

Direção: Liliana Sulzbach

Ano: 2000

Produtora: Tela Nacional

Sinopse: Este documentário, realizado em 2000, aborda as diferentes visões da infância em situações sociais distintas. Utilizando-se da frase proferida ao final do vídeo: "ser criança não significa ter infância", imprime uma reflexão relevante sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

Reflexões

O documentário, nos mostra as diversas infâncias brasileiras marcadas por diferentes contextos sociais, a partir dos relatos das crianças no ano de 2000 e, segue em duas vertentes de classes sócias de crianças pobres e classe média.

Os primeiros relatos aparecem de crianças pobres, onde muitas dessas tiveram suas infâncias roubadas para a pobreza. Diversas são as linguagens usadas nos relatos das crianças, como auxiliar os pais em casa em questões de alimentação e vestimentas, muitos trabalham, pensando em ter um futuro garantido que não seja igual de seus pais, poucos são os recursos de estudos, de brincar, o vivenciar a ludicidade juntamente com as crianças, e isso é fundamental no desenvolvimento da criança, pois é ainda na infância que construímos nossa identidade.

A segunda parte, são de relatos de crianças de classe média, onde as possibilidades de se ter o estudo e a liberdade de prazer em questões de bens materiais, são mais viáveis por ter uma renda estável. O momento de estudar, brincar acontece de diversas formas e são prazerosas por partes das



crianças.

Ao analisar o documentário, vimos que as divergências econômicas no Brasil, traz grandes frustrações das diversas infâncias das crianças, pois um dos fatores de ser criança é a liberdade e muitas delas têm isso roubada pela pobreza e pela mão de obra escrava, percebe que isso ainda se faz atual, pois ainda se vê isso acontecer no Brasil.

3.2 Documentário: Garapa

Ficha técnica

Nome do Filme: Garapa

Ano: 2009

Direção: José Padilha.

Fotografia: Marcela Bourseau (B&W).

Montagem: Felipe Lacerda, José Padilha.

Produção: José Padilha, Marcos Prado, Mariana Bentes, James Darcy.

Produtora: Zazen Produções Audiovisuais.

Gênero: Documental, Drama social / Pobreza, Alimentación, Hambre.

Sinopse: "Garapa" é um filme que explora a questão da fome no mundo contemporâneo, especificamente representada por três famílias que a câmera acompanha em suas tentativas de sobrevivência no dia a dia na Vila Olha d'Água, uma das mais pobres dos subúrbios de Fortaleza, capital do estado do Ceará. O nome do filme vem do néctar da cana-de-açúcar. E é isso que tomam os bebês registrados no documentário, já que suas mães não têm leite no peito nem acesso a leite industrializado.

Reflexões

O documentário, nos relata a pobreza, a falta de recursos vividos por muitos brasileiros, principalmente em algumas regiões do nordeste. O mesmo nos traz três famílias, que vivem em situações precárias, em diversos momentos repassa cenas de crianças tomando garapa, para saciar a fome. Se fizermos uma comparação de 2009 para 2023, ainda podemos ver que a fome é muito presente em diversas famílias brasileiras.

3.3 Filme: Uma lição de Vida

Ficha técnica

Nome do filme: Uma lição de vida

14 de agosto de 2014 No cinema / 2h 00min / Biografia, Drama

Direção: Justin Chadwick



Roteiro: Ann Peacock

Elenco: Oliver Litondo, Naomie Harris, Tony Kgoroge

Título original The First Grader

Duração: 120 mim

Gênero: Drama

Sinopse: Baseado em fatos reais, o filme conta a história de Kimani Maruge (Oliver Litondo), um queniano de 84 anos que está determinado a aproveitar sua última chance de ir à escola. Desta forma, para aprender a ler e escrever, ele terá que se juntar a crianças de seis anos de idade.

Reflexão

O filme, retrata a pobreza, a desigualdade social, o analfabetismo, a rivalidade entre nações; porém revela a importância do ensino gratuito, o poder que a educação tem de mudar pensamentos e transformar vidas. A infância retratada no filme não só permite analisar a interação da crianças e adultos, mas também possibilita aceitar o ser diferente.

3.4 Filme: O Garoto

Ficha técnica

Nome do filme: O Garoto

6 de maio de 1921 No cinema / 0h 52min / Comédia

Direção: Charles Chaplin

Roteiro Charles Chaplin

Elenco: Charles Chaplin, Jackie Coogan, Edna Purviance

Título original The Kid

Sinopse: Uma mãe solteira deixa um hospital de caridade com seu filho recém-nascido. A mãe percebe que ela não pode dar para seu filho todo o cuidado que ele precisa, assim ela prende um bilhete junto a criança, pedindo que quem o achar cuide e ame o seu bebê, e o deixa no banco de trás de um luxuoso carro. Entretanto, o veículo é roubado por dois ladrões, que, quando descobrem o menino, o abandonam no fundo de uma ruela. Sem saber de nada, um vagabundo faz o seu passeio matinal e encontra a criança. Inicialmente, o homem quer se livrar dele, mas diversos fatores sempre o impedem e, gradativamente, ele passa a amá-lo. Enquanto isso, a mãe se arrepende e tenta reencontrar seu filho, mas quando descobre que o carro foi roubado, pensa que nunca mais verá sua criança.

Reflexão

O curta-metragem de Charles nos mostra que nós enquanto ser social, somos egoístas e temos poucas empatias com o sofrimento, porém o filme aborda várias questões como, o não querer sofrer, o abandono, falta de recursos, o pai como um ser não presente, entre outros. Por todas essas questões



o garoto cresceu, desenvolveu valores passado pelo vagabundo, ou seja não é o lugar e sim como fazer desse lugar uma infância afetiva entres os meios.

3.5 Documentário: Repense o Elogio

Ficha técnica

Nome do filme: Repense o Elogio

Gênero: Documentário

Direção: Estela Renner

Ano: 2017

Produtora: Avon

Sinopse: Repense o Elogio é um documentário que propõe uma conversa sobre a maneira que as crianças são elogiadas. Enquanto meninas são muitas vezes elogiadas apenas por sua aparência, meninos podem receber elogios ressaltando suas habilidades. Este é um filme que reflete sobre o poder das palavras e da cultura que trouxe um desequilíbrio na forma que elogiamos nossos meninos e meninas. Por isso, acreditamos que o que se diz às meninas hoje, influencia quem elas serão amanhã.

Reflexão

O documentário é percorrido por elogios padrões de como a sociedade vê as concepções de menino e menina, ou seja, esses reflexos podem atingir positivamente ou não às pessoas, assim, temos a possibilidade de repensar nossos elogios para que não aja conflitos futuros para esse ser.

3.6 Filme: O Enigma de Kaspar Hauser

Ficha técnica

Nome do Filme: O Enigma de Kaspar Hauser

Data de lançamento desconhecida

Duração: 1h 50min

Gênero: Drama

Direção: Werner Herzog

Roteiro Werner Herzog

Elenco: Bruno S., Walter Ladengast, Brigitte Mira

Título original Jeder für sich und Gott gegen alle

Sinopse: Um homem jovem chamado Kaspar Hauser (Bruno S.) aparece de repente na cidade de Nuremberg em 1828, e mal consegue falar ou andar, além de portar um estranho bilhete. Logo é descoberto que sua aparição misteriosa se deve ao fato de que ele ficou trancado toda sua vida em um cativeiro, desconhecendo toda a existência exterior. Quando ele é solto nas ruas sem motivo, muitas



pessoas decidem ajudá-lo a se integrar na sociedade, mas rapidamente Kaspar se transforma em uma atração popular.

Reflexão

O filme trata-se das diversas vertentes da psicanálise da sociologia, em questões de políticas de aprendizagens. O cenário e a cor retratada representam a obstrução do não poder ver além daquilo que lhe permite, ou seja, Kasper vivenciou a obscuridade do ser não social, pois foi negado em várias ocasiões por ser mantido em cativeiro. Mesmo Kasper tendo uma privação/negação de interação social. Ele não perdeu a percepção de aprender isso permaneceu e foi sendo construído de acordo com sua capacidade.

3.7 Filme: Anna Frank, Minha Melhor Amiga

Ficha técnica

Nome do filme: Anne Frank, Minha Melhor Amiga

24 de outubro de 2022 na Netflix /

Duração: 1h 43min

Gênero: Drama, Histórico

Direção: Ben Sombogaart

Roteiro Paul Ruven

Elenco: Aiko Beemsterboer, Lottie Hellingman, Björn Freiberg

Título original Mijn Beste Vriendin Anne Frank

Sinopse: Anne Frank, Minha Melhor Amiga é um longa sobre a amizade real entre Anne Frank e Hannah Goslar. As duas, apesar de origens diferentes, continuaram sua amizade em uma Alemanha nazista. Frank era judia, já Goslar era considerada uma cidadã alemã. Apesar de ideologias impostas pela sociedade, Goslar continuou sua amizade sem preconceitos ou medos com Frank. O longa segue a visão de Goslar em torno de suas experiências e sua amizade com Frank, desde ao encontro entre as duas e o início de sua amizade, ao desencontro por conta de que Frank precisou se esconder e até ao encontro entre as duas, em um dos campos de concentração, Auschwitz.

Reflexão

O filme relata a história contada por um olhar das próprias pessoas que vivenciaram o holocausto, seguindo da crueldade da Segunda Guerra Mundial, onde os Judeus eram marcados por roupas e estrelas para a sua identificação. Trata-se de infâncias interrompidas, responsabilidade de adultos, alterna a violência, o despertar da sexualidade e os horrores da guerra com momentos em que ainda eram livres. Percebe-se que mesmo sendo um cenário sombrio o brincar se fez presente em vários momentos.



3.8 Filme: O Pequeno Príncipe

Ficha técnica

Nome do filme: O Pequeno Príncipe

20 de agosto de 2015 No cinema

Duração: 1h 47min

Gênero: Animação, Família

Direção: Mark Osborne

Roteiro Bob Persichetti

Elenco: Larissa Manoela, Mackenzie Foy, Marcos Caruso

Título original The Little Prince.

Sinopse: Uma garota acaba de se mudar com a mãe, uma controladora obsessiva que deseja definir antecipadamente todos os passos da filha para que ela seja aprovada em uma escola conceituada. Entretanto, um acidente provocado por seu vizinho faz com que a hélice de um avião abra um enorme buraco em sua casa. Curiosa em saber como o objeto parou ali, ela decide investigar. Logo conhece e se torna amiga de seu novo vizinho, um senhor que lhe conta a história de um pequeno príncipe que vive em um asteroide com sua rosa e, um dia, encontrou um avião perdido no deserto em plena Terra.

Reflexão

O filme é uma releitura produtiva com adaptações da obra O Pequeno Príncipe de Antoine de Saint-Exupéry. O mesmo relata as fases da vida enquanto ser social, e, nos possibilita ver um contexto, onde a criança foi posta a ocupar muitas vezes o lugar do adulto, em um cenário onde se prevalece a ingenuidade do ser não pertencente a seu próprio mundo, isso através da negação da infância, da opressão, da mudanças de hábitos, e sentimentos oprimidos etc. Então, o filme, nos faz pensar o quanto se faz necessário olhar a criança e a infância, de modo a valorizar seus princípios e concepções de ser e pertencer a algum lugar, vimos isso por meio do brincar que tem o poder de desconstruir e construir um novo ser pensante e atuante na sociedade.

Dos filmes e documentários analisados percebemos que o uso do cinema se mostrou efetivo para desnaturalizar conceitos sobre a infância e promover reflexões críticas, corroborando com autores como Rosa (2010), que sustenta que o cinema é uma ferramenta potente para questionar e problematizar preconceitos e estereótipos.

4 FILMES/DOCUMENTÁRIOS: COMO SE DÁ A INFÂNCIA DE TANTAS CRIANÇAS POR MEIO DA SÉTIMA ARTE



A metodologia proposta para abordar o tema "As Criança/s e a/s Infância/s no Cinema: um projeto de Extensão para des/ver conceitos" combina abordagens qualitativas e quantitativas para coletar e analisar dados.

Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente sobre o cinema como ferramenta de estudo da infância. Isso incluiu a pesquisa de livros, artigos acadêmicos e outras fontes relevantes. Como Bazzoco (2012, p. 45) argumenta, "o cinema tem potencial singular para explorar as complexidades e nuances da infância".

Em seguida, amostras de filmes que retratam a infância foi selecionada para análise. A seleção foi baseada em critérios estabelecidos pela equipe de pesquisa, tais como relevância temática, representatividade geográfica e temporal, entre outros. Conforme destacado por Sorlin (2008, p. 89), "o cinema pode ser considerado um espelho da sociedade, refletindo suas transformações ao longo do tempo".

Os filmes selecionados foram analisados utilizando técnicas de análise fílmica qualitativa. Isso envolveu a observação cuidadosa dos filmes e a anotação sistemática das representações da infância presentes. Como sugerido por Nichols (1991, p.123), "a análise fílmica pode revelar muito sobre as atitudes culturais e sociais subjacentes".

Para complementar a análise qualitativa, também foram aplicadas técnicas quantitativas, tais como a codificação de conteúdo para identificar tendências e padrões nas representações da infância nos filmes. Como aponta Neuendorf (2002, p. 57), "a análise de conteúdo quantitativa pode fornecer insights valiosos e objetivos".

Os dados coletados foram então analisados e interpretados à luz das teorias existentes sobre infância e cinema. Essa abordagem permitirá uma compreensão mais profunda do papel do cinema na formação das percepções da infância e, os encontros e discussões, proporcionaram várias reflexões sobre ver a criança e as infâncias em diferentes olhares e contextos diferentes, possibilitando construir uma visão ampla do que é ser criança pelo cinema.

Os resultados obtidos por meio da aplicação do cinema como ferramenta no estudo das crianças e da infância mostraram a compreensão e reflexão crítica dos envolvidos sobre esses conceitos. O uso de filmes, documentários e curtas-metragens, possibilitou aos participantes do Projeto (entre eles, professores das redes estaduais e municipais, estudantes de Pedagogia, bem como pessoas interessadas em discutir o tema proposto) foram capazes de desvendar os múltiplos significados e percepções da infância em diferentes contextos culturais e históricos (Machado, 2013).

O cinema é entendido aqui como arte que, com linguagem própria, promove a experiência estética que possibilita olhar de forma crítica determinadas realidades. Assim, o cinema se coloca



como “[...] uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo” (Teixeira; Lopes, 2003, p.10). No cinema, portanto, encontramos a “educação do olhar”, pois “O cinema olha a infância e, nos ensina a olhá-la... em silêncio” (Larossa, 2005, p. 167).

Além disso, foi observado que o cinema também serve como um excelente meio para compreender as diversas formas de viver a infância. De acordo com Postman (1994), a infância é uma construção social que varia de acordo com o tempo e o lugar. Portanto, por meio do cinema é possível apresentar às crianças diferentes perspectivas sobre sua própria fase de vida.

Conclui-se, portanto, que o uso do cinema como ferramenta para estudar as crianças e a infância é uma estratégia relevante e valiosa. Ele não apenas aumenta o entendimento daqueles que buscam conhecer por meio do mesmo sobre os conceitos teóricos, mas também promove o pensamento crítico, a discussão e a reflexão sobre questões complexas relacionadas à infância.

5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, foi possível evidenciar a importância do cinema como uma ferramenta eficaz para o estudo das crianças e infâncias. Os resultados obtidos demonstraram que o uso de filmes e documentários para se conhecerem as múltiplas infâncias pode trazer uma compreensão mais profunda e engajada sobre o desenvolvimento infantil, as diversidades de infâncias e os desafios enfrentados por crianças em diferentes contextos socioculturais.

O projeto de extensão proposto neste trabalho permitiu desfazer e reconfigurar conceitos pré-estabelecidos sobre a infância, proporcionando aos envolvidos uma visão mais crítica e reflexiva. Além disso, foi observado que o cinema pode ser um estímulo à empatia, visto que permite aos mesmos se colocarem no lugar das personagens infantis retratadas nos filmes.

Nesta constante, a execução do projeto, possibilitou que os filmes selecionados ampliassem ‘o olhar’, de forma diversificada sobre as várias maneiras como a infância pode ser vivida e entendida. Isso corrobora com o que foi apresentado na revisão da literatura, onde autores como Postman (1994) ressaltam a pluralidade das infâncias, argumentando que “a forma como percebemos a criança reflete a forma como percebemos a nós mesmos” (Postman, 1994, p. 12).

Dessa forma, sublinhamos que, as ideias de infância consistem em diálogos reflexivos, numa perspectiva de alto reconhecimento, respeitando as diversas infâncias da criança e sua cultura, posta em cada cenário cinematográfico, envolvendo reflexão e possibilidade de transformação, na medida em que integra várias dimensões humanas – ética, política e estética – que implicam diretamente na maneira que expressamos nossas posturas cotidianas e políticas em relação às concepções que temos, de infância, de criança e, neste caso, também de educação.



Portanto, por meio deste Projeto de Extensão, foi possível pensar na construção da imagem da/s infância/s e das crianças em movimento, isto é, por meio da linguagem do cinema, foi possível dialogar com a comunidade/sociedade sobre este tema tão emergente e, ressaltamos que, estimular a discussão sobre a infância e os modos de vida das crianças a partir da linguagem cinematográfica, possibilita a construção histórica, cultural e social da infância e de como esta é vivida em diversos contextos sociais em diferentes partes do mundo.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (1981). **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC.
- BAZZOCO, N. (2012). **Imagens da Infância no Cinema: uma abordagem sociológica**. Editora UFMG.
- BORGES, J. (2010). **O cinema e o espelho: representação da infância no cinema**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 367-377.
- BAZALGETTE, C., & Buckingham, D. (1995). **In front of the children: screen entertainment and young audiences**. London: British Film Institute.
- BUCKINGHAM, D.; BRAGG, S. (Eds.). (2004). **Contemporary perspectives on children's sexualisation and gender in the media**. Palgrave Macmillan, Basingstoke, p. 38-53.
- DYER, R. (1993). **The Matter of Images: Essays on Representation**. London: Routledge.
- JENKINS, H. (2008). **Convergence culture: Where old and new media collide**. NYU press.
- LAROSSA, Jorge. (2005). **Poéticas da diferença: imagens cinematográficas da infância**.
- LESNIK-OBERSTEIN, K. (2004). **The last taboo: children's sexuality in the media**. In:
- MACHADO, N. (2013). **Cinema e Educação: Reflexões para Professores e Educadores**. Autêntica Editora.
- NAREMORE, J., & BRANTLINGER, P. (1991). **Childhood and Cinema**. London: Reaktion Books Ltd.
- NEUENDORF, K.A. (2002). **The Content Analysis Guidebook**. Sage Publications.
- NICHOLS, B. (1991). **Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary**. Indiana
- POSTMAN, N. (1982). **The disappearance of childhood: how television is destroying childhood**. Vintage Books: New York.
- POSTMAN, N.(1982). **The Disappearance of Childhood**.New York: Delacorte Press.



POSTMAN, N. (1994). **The Disappearance of Childhood**. Vintage.

ROSA, M. G. (2010). **Cinema e educação: reflexões para professores e educadores**. Autêntica.

SORLIN, P. (2008). **Sociologia do Cinema**. Edições Sílabo. University Press.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A RELEVÂNCIA DAS PRÁXIS LÚDICAS NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO INFANTIL: ASPECTOS CONTRIBUTIVOS

THE RELEVANCE OF PLAY PRACTICES IN THE EVERYDAY DAY OF EARLY EARLY EDUCATION INSTITUTIONS: CONTRIBUTIVE ASPECTS

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a relação estabelecida nas ações lúdicas como subsídio na aprendizagem escolar. Buscou-se investigar como o aspecto lúdico torna-se indispensável ao processo ensinar/aprender. Para tanto fomentamos um diálogo entre autores selecionados como: Drouet (1997); Kischimoto (2000); Kramer (1998); Rey (2001); Base Nacional Comum Curricular (2017), dentre outros. Acredita-se que as práticas lúdicas ocupam lugar central no aprendizado das crianças desde seu nascimento até os primeiros anos de sua formação escolar, pois é considerada um dos principais aspectos para o desenvolvimento infantil. Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição escolar, o educando possa ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens. E isso só pode ser feito por meio da interação, da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Para isso, o educador deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, levando em consideração a faixa etária, a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, assume o papel de mediador, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens, sempre valorizando e respeitando o contexto em que seu aluno está inserido. As considerações finais indicam ser correto afirmar que o brincar é uma das principais atividades da infância, pois quando está brincando a criança entra em contato com seu contexto social e interage com outras crianças, o que lhe proporciona diversas ações que contribuirão para o desenvolvimento das estruturas do seu comportamento em formação. É necessário considerar o aluno um ser ativo, capaz de assimilar a realidade externa com suas estruturas mentais, pois somente assim, terá capacidade de transformar o conhecimento assimilado transformando-o, representando-o e ressignificando-o de forma subjetiva.

Palavras-Chave: Ludicidade. Educação Infantil. Práxis Lúdicas.

¹ Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, franchys.santana@ufms.br



ABSTRACT

The present study aims to analyze the relationship established in playful actions as a support for school learning. We sought to investigate how the playful aspect becomes indispensable to the teaching/learning process. To this end, we fostered a dialogue between selected authors such as: Drouet (1997); Kischimoto (2000); Kramer (1998); Rey (2001); National Common Curricular Base (2018), among others. It is believed that playful practices occupy a central place in children's learning from birth to the first years of their schooling, as it is considered one of the main aspects of child development. It is known that the teacher's intervention is necessary so that, in the school institution, the student can expand their abilities to appropriate concepts, social codes and different languages. And this can only be done through interaction, expression and communication of feelings and ideas, experimentation, reflection, elaboration of questions and answers, construction of objects and toys. To do this, the educator must know and consider the singularities of their students, taking into account the age group, the diversity of habits, customs, values, beliefs, ethnicities, among other aspects. From this perspective, he assumes the role of mediator, organizing and providing learning spaces and situations, always valuing and respecting the context in which his student is inserted. Final considerations indicate that it is correct to say that playing is one of the main activities of childhood, because when playing, children come into contact with their social context and interact with other children, which provides them with various actions that will contribute to the development of structures. of their training behavior. It is necessary to consider the student an active being, capable of assimilating external reality with their mental structures, because only then will they be able to transform the assimilated knowledge by transforming it, representing it and giving it a new meaning in a subjective way.

Keywords: Playfulness. Early Childhood Education. Pedagogical Praxis.

1 INTRODUÇÃO

O brincar constitui-se como ferramenta essencial no processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo. A ludicidade faz-se presente como necessidade desde a infância, a adolescência e a vida adulta, uma vez que favorece o viver e o convívio social.

No início da vida a brincadeira constitui além de prazer, o desenvolvimento de habilidades e da inteligência da criança aprimorando os processos mentais, possibilitando a representação simbólica de sua realidade, quando aos poucos deixa de lado o egocentrismo características predominantes da infância.

No início o brincar era introduzido no seio familiar, no entanto com os estudos na área que comprovaram a eficácia do brincar na aprendizagem, passou a configurar-se também no espaço escolar. As investigações em torno da ludicidade e do desenvolvimento da atividade cognitiva, procuravam mostrar o vínculo existente entre elas, onde o foco das pesquisas destacava a necessidade de estabelecer relações entre os dois processos.

Considerando a relevância do tema, apresentado nesta pesquisa, é necessário elucidar como os aspectos contributivos da ludicidade, inseridos na metodologia, podem contribuir



para o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo.

Trata-se de uma pesquisa embasada em autores que estudam os aspectos lúdicos e aporte documental que garantem à criança seu direito de brincar em todas as instâncias sociais da qual faz parte.

A Educação Infantil caracteriza-se segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9394/96, Art.29 “como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da sociedade.”

A Educação Infantil sofreu fortes influências, passando por momentos críticos até desembocar, ou seja, transpor na sua atual situação e na sua decorrência além de ser estabelecida na de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996, que promulga as práxis cotidianas e os princípios promulgados na Constituição Federal (1988).

Na perspectiva de Drouet (1997) a evolução da pré-escola, em suas finalidades e objetivos busca ao longo do tempo mudanças contínuas em favor das necessidades advindas de cada momento histórico e de cada sociedade com suas especificidades, o que torna a instituição de ensino necessária no âmbito histórico.

A historicidade da Educação Infantil evidencia uma parte de sua necessidade como fonte de estudo, pesquisa e garantia constitucional, todavia a ênfase e importância referida ao ensino infantil são as utilizações benéficas e seus meios pedagógicos como fonte de desenvolvimento para as crianças.

São os primeiros anos de vida os mais importantes, pois neste período começam a formar sua personalidade, todo seu conhecimento de certo ou errado e de responsabilidade. As crianças inseridas desde já no convívio dos Centros de Educação Infantil vivenciam a interação social, aspecto relevante para seu desenvolvimento físico, mental e emocional.

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis. O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na quais as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. (Brasil, 1998, v. 1, p. 32-33).

Desse modo, a frequência da criança na instituição infantil, proporciona o contato e o acúmulo de experiência necessária à realização de atividade de convivência com o outro, desenvolvendo habilidades, atitudes e valores de acordo com cada faixa etária.

Este espaço, da Educação Infantil, não deve ser entendido como apenas um substituto



de uma babá, uma vez que construído historicamente o conceito de que os centros infantis são para cuidados higiênicos e de saúde enquanto pais e mães trabalham. Este espaço deve ser visto e interpretado como lugar de brincadeiras, de desenvolvimento e de aprendizado.

O processo que leva a criança a aprendizagem significativa releva a necessidade de atividades intensas, onde nelas serão estabelecidas relações de conteúdo e conhecimento prévio, na função de adquirir novas aprendizagens. (Brasil, 2018)

Desse modo, uma das funções nas instituições infantis é proporcionar à criança atividades diárias que possibilitem socialização e convívio, que ampliem a capacidade de expressão de criação, facilitando assim, a aprendizagem e aquisição de habilidades fundamentais para sua existência e futura prontidão educacional. A educação deve evidenciar não isoladamente o cuidar, em moldes de assistencialismo, mais em deter-se a priori na junção cuidar e educar.

Cuidar envolve as necessidades da criança, perceber os princípios de promoção à saúde, preservação a vida, ao desenvolvimento da capacidade humana, o que demanda conhecimentos específicos. Mas antes de tudo considerar o outro, ter comprometimento com as necessidades e singularidades da criança, isso depende do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. Por isso a Educação Infantil demanda tanta importância, pois é a vida do outro que está em nossas mãos.

Cuidados com a saúde e proteção da criança nesta etapa da educação são importantes, porém não são as únicas preocupações, na atualidade engloba o igualmente o educar. A Educação Infantil deve promover a convivência, a vivência, o explorar, o conhecer, a si e ao outro.

A criança deve nesse espaço institucional ser estimulada a buscar conhecimentos, a se interessar por ele. Drouet (1997) afirma que a Educação Infantil deve ampliar a criança a coordenação motora fina, a memória visual a discriminação auditiva, a atenção à criatividade, o comportamento social, em grupo, estabelecendo relações harmônicas de cooperação e responsabilidade.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (DROUET, 1997, p. 23).

Em suma, a instituição de Educação Infantil, ao proporcionar o cuidar deve oferecer



condições de aprendizagem durante brincadeiras lúdicas, de atividades intencionais e planejadas. Devido a esses fatores o conceito de creches e pré-escolas se modificou, não é apenas um lugar de cuidados físicos, mas de ensinar e educar.

Entretanto, é importante ressaltar que as aprendizagens ocorrem de maneira integrada ao desenvolvimento infantil, ou seja, cada criança de cada idade apresenta uma maneira específica de aprendizagem, bem como necessidades que devem ser de conhecimento daquele que as educa, proporcionando assim, a aptidão necessária a essas necessidades.

Para Silva (2009) a Educação Infantil deve oferecer um espaço adequado, um ambiente onde as crianças se encontrem protegidas e acolhidas afetivamente e ao mesmo tempo, este espaço deve configurar-se desafiador. A dedicação dos educadores é algo inquestionável e imprescindível, neste sentido, a criança terá a possibilidade de ampliar seus conhecimentos do mundo circundante.

Sendo assim, acredita-se que as instituições de Ensino Infantil têm a função de contribuir para que isso aconteça e necessitam oportunizar situações para que a criança possa se desenvolver em sua totalidade, compreendendo que o movimento deve fazer parte do cotidiano, bem como as brincadeiras para seu desenvolvimento integral e da sua aprendizagem. O brincar promove inúmeras aprendizagens, permitindo a diversas aprendizagens, apropriando-se do conhecimento, desenvolvendo habilidades relacionadas ao âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade (Brasil, 2018).

2 ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da ludicidade ser considerada fator relevante para o desenvolvimento das crianças, ainda não representava significado elevado como no período atual, onde evidenciamos o lúdico como propulsor da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, cultural e social. O lúdico passou a ser reconhecido como parte essencial da psicofisiologia do comportamento humano. Logo sua ligação apenas com a diversão acabou sendo deixada de lado, sua definição não se vincula mais ao sinônimo de jogo, extrapolando as demarcações apenas do brincar espontâneo, seu conceito caracteriza a necessidade da personalidade, do corpo e da mente, compondo as atividades essenciais da dinâmica humana.

A partir do momento que o lúdico deixa de ser apenas divertimento, temos o surgimento de teorias e estudiosos que buscam explicitar a necessidade e importância de se incorporar às brincadeiras, jogos e brinquedos na educação das crianças, comprovando por meio de pesquisas como se dá o desenvolvimento da criança com a utilização de tais



instrumentos. Desse modo o jogo cumpre duas funções, a lúdica e a educativa, aliando o divertimento ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, enfim, ao desenvolvimento integral do indivíduo.

A atividade lúdica tem potencializado o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, proporcionando situações adequadas a suas necessidades. Estas atividades além de intensificarem o prazer, abrem espaço para experiências associando pensamento e sentimentos a criança se expressa e constrói conhecimentos. (Winnicott, 1982).

Os primeiros anos de vida das crianças são decisivos em sua formação, uma vez que engloba o período de construção de sua identidade, sua estrutura física, afetiva, social e intelectual, fatores constituintes de sua vida adulta e interferem diretamente na vivência do ser.

Desse modo, brincadeiras, jogos, ou outras atividades que proporcionem a interação, aquisição de conhecimentos, habilidades, agindo, sentindo, pensando, aprendendo, podem ser consideradas atividades lúdicas educativas.

As observações detalhadas de crianças durante o primeiro ano de vida, feitas por Charlotte Buhler, vieram apoiar essa conclusão. C. Buhler já encontrou as primeiras manifestações de inteligência prática em crianças de 6 meses de idade. Entretanto, não é somente o uso de instrumentos que desenvolve nesse ponto da história de uma criança desenvolvem-se também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos – na verdade, o seu organismo inteiro. (Vygotsky, 1989, p. 28).

No campo da Educação Infantil tem-se dado atenção especial às atividades lúdicas ao passo que promovem a constituição no desenvolvimento amplo. As concepções acerca da ludicidade representam diferentes significados para cada pesquisador. O autor cita observações realizadas por Bulher, nas quais comprovam as atividades como estimuladoras da inteligência, dos movimentos corpóreos, e outros autores que enfocam as atividades como forma de eliminação de energia pelas crianças, outros que preparam para vida, e ainda os que afirmam o lúdico como herança herdada do passado, e até uma forma de manter o equilíbrio emocional do indivíduo.

Vygotsky (1989) em seu livro apresenta concepções do processo de desenvolvimento das crianças, onde afirma que o indivíduo aprende em contato com o outro num processo de interação, utilizando-se de instrumentos e símbolos para o aperfeiçoamento da percepção, da atenção, memória, pensamento, além de apresentar a necessidade do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras como ponte de ligação à aprendizagem e inserção da criança no contexto humano adulto.

A relevância do lúdico passou a ter destaque no interior das instituições de ensino, sustentadas pelas políticas públicas, como proposta em referências para a educação. As



brincadeiras e jogos, atividades lúdicas, configuram no espaço escolar um desafio gratificante em contraponto a aprendizagem penosa e árdua pela qual a criança era submetida nos métodos e metodologias tradicionais. A educação lúdica se faz num novo caminho para a prática pedagógica escolar, auxiliando o professor nas suas condições de trabalho, oportunizando a interação com o objeto de conhecimento por meio da atividade prazerosa. Segundo Figueiredo (2008, p.24) “O brincar não significa apenas recrear-se [...] Para a criança brincar é viver.”

Atualmente, sempre que se pensa em criança, seus cuidados e educação evidenciam-se ao brincar. Essa aceitação sobre o brincar como forma intrínseca à criança emerge da concepção de que ela é inata, inerente a sua natureza.

A criança após seu nascimento movimenta-se adquirindo controle de seu próprio corpo, se apropriando de todas as possibilidades de interação com o mundo. O movimento, não como simples deslocamento no espaço, mas como uma linguagem por meio da qual o ser humano possa agir e atuar sobre o meio. Ações como correr, saltar, por exemplo, são caminhos que resultam das interações e das relações estabelecidas entre o meio e o homem.

A brincadeira pode ser considerada como uma atividade humana e social, pois é produzida a partir de elementos culturais, nesse momento deixando de ser considerada inata a criança, no intuito de desenvolver sua autonomia e formação de regras.

Além de benefícios a sua própria saúde, criatividade o brincar também eleva a criança ao patamar da socialização. Na Educação Infantil desenvolverá laços e relações felizes vivenciando fases complexas do seu desenvolvimento, tanto no aspecto individual, social, intelectual, emocional e motor. Desde criança aprende pela experiência nas relações que estabelece com os adultos e logo com o mundo onde nesse mundo a brincadeira oferece à criança uma forma de assimilar e recriar as experiências dos adultos.

O brincar na instituição infantil envolve principalmente atividades de cunho pedagógico e intencional, sua aprendizagem ocorre por meio destas atividades orientadas pelo professor que visa nesse processo às aprendizagens significativas para o desenvolvimento infantil.

O verbo brincar nos segue constantemente no nosso dia-a-dia, foi e será uma atividade significativa, uma vez espontânea e prazerosa, encontra-se a disposição de qualquer ser humano, de qualquer faixa etária ou classe social. Se para os adultos as brincadeiras educativas representam momentos indescritíveis de prazer e aprendizado, o que dirá para uma criança em pleno conhecimento das dimensões do mundo.

Brincar oferece à criança possibilidades de desenvolver sua autonomia, construir sua identidade cooperativa e criativa. Ao mesmo tempo em que brinca inicia no mundo do trabalho,



ao assumir papéis no faz-de-conta, da cultura, por evidenciar a propagação de aspectos que caracterizam a época temporal e cultural que vivemos. Aquele que brinca comunica expressa, experimenta, repete, imagina, pensa, compreende e se adapta. (Redin, 1998).

O processo pelo qual a criança passa na aquisição de conhecimento, durante a brincadeira evidencia um complexo processo, e neste processo o brincar e aprender são eixos recíprocos. Ao brincar a criança envolve habilidades, já citadas como imaginação, afeição, o que evidencia o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Ao brincar os gestos, objetos e os espaços que a criança maneja diferenciam daquilo que aparentam ser, há por trás de cada ação uma gama de habilidades complexas são utilizadas ou que estão se desenvolvendo. (Kramer, 1998).

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (p. 36).

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018) ressalta que a ludicidade se torna fundamental, tanto para o aprendizado, como para o desenvolvimento integral da criança. Pois nas brincadeiras ela aprende prazerosamente, por meio da socialização com outras crianças e adultos e na participação de inúmeras experiências lúdicas.

A brincadeira assume um papel importante na formação da criança não apenas como uma forma recreativa, mas como um caminho ao conhecimento e à aprendizagem. Envolve também técnica e conjunto de procedimentos e habilidades, que possibilitam experiências únicas no espaço escolar e na vida da criança.

Debortoli (1999) acredita que o brincar garante conhecimento como patrimônio cultural da humanidade, como linguagem, fonte e processo de significação do mundo, como processo de humanização e de educação estética. O brincar se faz importante no desenvolvimento infantil, pois é a partir dele que a criança constrói significados, compreende o mundo, começa a se perceber e se compreender nesse espaço. O adulto, conseqüentemente, se tornará dependente, em grande parte, da sua história de brincadeiras.

A medida que as atividades lúdicas da criança se diversificam, ela usa a linguagem não apenas para identificar objetos e atividades, como também para se empenhar em diversas transformações tipo "faz-de-conta". Sua fantasia transporta-a para dentro de muitas situações e ela cria e resolve muitos problemas e conflitos. Isto significa que o brincar não pode ser considerado



somente um aspecto facilitador, mas é também essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. Pois brincando ela cria habilidades que serão importantes para sua vida.

A brincadeira é considerada, atualmente, a forma mais adequada e prazerosa de oportunizar esses contatos de forma significativa, sadia e alegre. Brincando a criança constrói a consciência de si, do outro e da relação entre ambos. Esta é considerada a oportunidade eficaz, se bem orientada e encaminhada, para impulsionar o desenvolvimento infantil integralmente. Mas é relevante destacarmos que não basta apenas inserir a criança em um ambiente cheio de brinquedos ou colocar várias crianças juntas. A criança precisa ser estimulada, pois é nos desequilíbrios das atividades lúdicas que ela busca respostas às suas necessidades. (KISHIMOTO, 2000)

As brincadeiras e jogos permitem a construção do conhecimento, do julgamento moral e a aceitação de sanções, pois a criança é motivada a aceitar regras de conduta, para poder participar. Durante as atividades lúdicas as regras precisam ser aceitas e cumpridas, os combinados respeitados, senão ocorre a exclusão do grupo.

2.1 O Brincar e seus Conceitos

Falar sobre o brincar não é tarefa fácil, pois envolve vários ramos como a filosofia, psicologia, antropologia e a educação que buscam explicitar as facetas que envolvem a história da criança e em consequência o brincar.

Brinquedos, jogos e brincadeiras constituem o brincar que se manifesta espontaneamente num misto de realidade e fantasia, envolvendo a experiência e vivência.

Toda criança tem a necessidade inata de brincar, e precisa desse brincar, tanto o eu que se constitui um direito a crianças. Segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança-ONU (20/11/1959) “[...] A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por o gozo deste direito”.¹

A criança além de estar na escola para buscar aprender deve ter garantido seu direito ao lazer e tempo livre para realização de atividades deste cunho educativo.

Outro documento importante neste âmbito são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) criado em 1998 citando a necessidade de riqueza de diversidades nas experiências das crianças, bem como a brincadeira vista como uma linguagem infantil, sendo necessária a sua formação. Apresenta ainda a concepção de que no ato de brincar, os sinais, gestos, e objetos



envolvidos valem e significam aprendizagem e devem ser reforçados e utilizados nas instituições.

Nesse contexto, a BNCC (2018) define cinco campos de experiências que devem ser pensados de maneira integrada:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...] Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...] Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro [...] Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). (BRASIL, 2017, p. 38-40)

Observamos que o principal objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos a sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário. Os seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se corroboram com o compromisso sociopolítico e pedagógico na educação infantil, destacando assim, a ação que permeia os processos de aprendizagens e desenvolvimento que constitui a si mesma e ao mundo.

O brincar assume várias concepções de acordo com a abordagem espacial e temporal a qual foi elaborada, no entanto, todas giram em torno da premissa de que o brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual da criança, pois irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

A composição deste trabalho pretende em sua metodologia realizar uma pesquisa bibliográfica por meio de estudo exploratório, descritivo, de abordagem qualitativa, para



entendimento do eixo articulador, capaz de apresentar evidências de maneira a considerar trabalhos teóricos embasados cientificamente.

Ressalta-se que a ludicidade, como atividade de descontração, na instituição escolar, precisa ser considerada como constituinte do sujeito, o qual, por meio das vivências que experimenta, constrói suas relações interpessoais. Assim, seu desenvolvimento é processual e permanente. E a escola, ao priorizar tais ações, possibilita momentos oportunos para o desenvolvimento da subjetividade de cada um de seus integrantes.

Rey (1999) define a subjetividade como um relevante aspecto a ser considerado pela escola. O sujeito é visto como sujeito concreto, com personalidade própria, ativo, consciente, interativo que produz emoções nas atividades que realiza. A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado acontecendo apenas no aluno, em sala de aula, e passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito, dentro e fora da sala de aula.

O brincar possibilita o desenvolvimento integral do educando, mas não pode ser considerado como um simples instrumento didático utilizado para facilitar a aprendizagem, pois ele será um processo que possibilitará transformação de comportamentos.

Percebe-se nitidamente a dificuldade do professor em promover atividades lúdicas que valorizem os conhecimentos e vivências de seus educandos. Quando brincam, simplesmente promovem brincadeiras que “acham” ser do interesse deles. Não existe uma pesquisa prévia do contexto em que estão inseridos. As brincadeiras, as músicas e os contos na maioria das vezes estão totalmente desconectados da realidade, o que gera desinteresse nas práticas propostas.

Pelos estudos já se comprovou que as brincadeiras desempenham uma função relevante no desenvolvimento dos educandos, seja com brinquedos e jogos existentes, seja com aqueles criados a partir da imaginação de cada um.

Acredita-se que, por meio de atividades lúdicas significativas, as crianças tenham oportunidade de assimilar melhor o conteúdo trabalhado pela escola, além de adquirirem independência, autonomia, espontaneidade e outras habilidades essenciais para sua formação.

Portanto, é responsabilidade do professor preparar-se para ensinar seu educando por meio de formas mais dinâmicas e prazerosas. E uma dessas formas são as atividades lúdicas, que poderão ajudá-lo a compreender melhor os conteúdos escolares e superar suas dificuldades.

Acreditamos na concepção de Merleau-Ponty (1999) quando afirma que é necessário que reaprendamos a ver o mundo, pois existem muitas coisas para se ver e dizer.

Segundo Welfort (1996), basta que estejamos dispostos a trazer para dentro de nós a realidade observada, para assim poder pensá-la e interpretá-la. É brincando que as crianças



descobrem o que as rodeia, começando, assim, a relacionar-se com a vida, percebendo os objetos e o espaço que seu corpo ocupa no mundo em que vivem. Pesquisas realizadas constataram a relevância da ludicidade na socialização e educação da criança, pois, por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos, a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas.

Assim, os professores precisam acreditar que, aplicando a ludicidade em sala de aula, as crianças têm mais chances de crescer e adaptar-se ao mundo coletivo. O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento, mas também na aquisição e troca de conhecimentos. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos permitem à criança a compreensão dos códigos sociais, a apropriação cultural e a socialização, bem como a transformação na conduta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos precisam ser funcionais, isto é, devem ser efetivamente utilizados pelas crianças em situações que lhes apresentem problemas a serem solucionados. Nessa perspectiva, os conhecimentos oferecidos para a aprendizagem devem aproximar-se o máximo possível das práticas sociais reais e integrar a lógica de cada área de conhecimento humano. Não se trata de oferecer conhecimentos fragmentados e sistematizados para fins únicos de ensino, mas sim de se trabalharem conceitos, atitudes e procedimentos que tenham significado para a criança. Neste sentido acreditamos que os aspectos contributivos da ludicidade contribuem eficazmente para seu desenvolvimento integral.

Acreditamos que a força do professor empenhado no bom desenvolvimento dos alunos está centrada no trabalho pedagógico que ele realiza e na relação afetiva que estabelece com os alunos. É por meio dessa relação que os educandos se envolvem prazerosamente com as atividades e permitem que os guiemos ou orientemos por caminhos desconhecidos para a construção de novos conhecimentos.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição escolar, o educando possa ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens. E isso só pode ser feito por meio da interação, da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos.

Para isso, o educador deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, levando em consideração a faixa etária, a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, assume o papel de mediador, organizando e



propiciando espaços e situações de aprendizagens, sempre valorizando e respeitando o contexto em que seu aluno está inserido.

Acreditamos que para garantirmos de forma efetiva os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisamos considerar essas áreas que constituem a forma de interação dentro do ambiente escolar. Quando planejamos adequadamente cada etapa, preconizada na BNCC (2018), estamos contribuindo para que possam se socializar, brincar, participar, explorar, se expressar e se compreender.

Neste sentido, a aprendizagem é concebida na interação entre educando e educador, sendo este responsável pela organização desse processo para desenvolver simultaneamente o aspecto intelectual e as aptidões sociais.

É necessário considerar o aluno um ser ativo, capaz de assimilar a realidade externa com suas estruturas mentais. Somente assim terá capacidade de transformar o conhecimento assimilado transformando-o, representando-o e ressignificando-o de forma subjetiva.

Por meio da ludicidade, o educando terá a possibilidade de desenvolver os aspectos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio e o seu potencial criativo. As brincadeiras, os brinquedos, as músicas e os contos assumem função essencial como produtos e produtores de sentidos e significados na formação da subjetividade dos sujeitos. Ao professor, passa a ser sua função também a de oferecer atividades, como a brincadeira. A introdução de um espaço de brincadeira constitui-se, no entanto, em uma atividade que requer o desenvolvimento da habilidade de brincar desse profissional. Nesse sentido, a criação desse espaço da brincadeira, no qual a relação professor aluno se diferencia daquela da sala de aula, necessita de um aprendizado de ambas as partes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 18 de abr. de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**



Nacional: Lei 9394/96. Campo Grande: MEC/SEF, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Debortoli, J. A. (1999). **Com olhos de crianças:** a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. *Licere: Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação*, 2(1), 105-117.

DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Fundamentos da Educação Pré-Escolar**. 3. ed. Ática, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. (Coord.). *et. al.* **Com a Pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 11 ed. Editora Ática, 1998.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro (RJ): Freitas Bastos, 1971.

REDIN, Euclides. **O Espaço e o Tempo da Criança:** se der tempo agente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998, v. 6.

REY, Fernando L. Gonzáles. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Léia Terezinha. **Educação Infantil:** A interface entre Cuidar e Educar. Aquidauana, 2009. _ p. 42 Monografia (graduação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Aquidauana.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão:** instrumentos metodológicos. Séries Seminários, 1996.

WINNICOTT, D. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1982.