

Sandra Fernandes Leite
Maria Aparecida Guedes Monção
Organizadoras

Pesquisas em Educação

Docência, Formação, Política e Gestão

**Pesquisas em Educação:
Docência, Formação, Política e Gestão**

**Sandra Fernandes Leite
Maria Aparecida Guedes Monção
(Organizadoras)**

**Pesquisas em Educação:
Docência, Formação, Política e Gestão**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sandra Fernandes Leite; Maria Aparecida Guedes Monção [Orgs.]

Pesquisas em Educação: Docência, Formação, Política e Gestão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 380p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1610-2 [Impresso]

978-65-265-1611-9 [Digital]

1. Pesquisas em Educação. 2. Formação docente. 3. Políticas públicas. 4. Gestão escolar. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Prefácio	9
Riza Lemos	
Apresentação	11
Luciana Vendramel de Oliveira	
PARTE I – TECNOLOGIAS APLICADAS PARA A EDUCAÇÃO	
A inteligência artificial generativa como contradispositivo no âmbito da educação pública brasileira	23
Rafael Ghiraldelli da Silva Sergio Ferreira do Amaral	
Tecnologias Digitais na Educação Básica: o papel que a escola pública tem para garantir a equidade	45
Carine Bueno Lania Sergio Ferreira do Amaral	
PARTE II – NARRATIVAS VOLTADAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	
A Narrativa e suas contribuições formativas para Professores(as) de Educação Infantil: análise de uma experiência	65
Juliana dos Santos Tonhati Marina Cyrino	

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) em uma comunidade narradora	85
Caroline Duarte Inês Ferreira de Souza Bragança	
Narrativas de um olhar cronotópico para a escola: diferentes sentidos em diferentes posições	99
Flávia Nunes de Moraes Liana Arrais Serodio	
A Ressignificação de Narrativas de Experiências numa perspectiva Antirracista	113
Maria Teresa Cruz de Moraes Guilherme do Val Toledo Prado	
O Narrar de um Orientador Pedagógico: contribuições na Profissão e na Pesquisa	127
Nadir Vidal Guilherme do Val Toledo Prado	
PARTE III – PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
O Lúdico como deflagrador e facilitador de uma criação coreográfica em dança	147
Janaina Richardi Adriano Salmar Nogueira e Taveira	
A Prática de Leitura de Literatura para e com bebês em um Centro de Educação Infantil no município de Campinas	165
Carina Garbelini Santos Araújo Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	

Gestos e movimentos: a pesquisa da linguagem do corpo pela criança na escola de educação infantil	187
Mirian Silva Gonçalves Freitas Roberta Rocha Borges	
Intercorporeidade e Cultura: Diálogos e Desafios na Educação Infantil	207
Daniela Farto Brugnerotto de Aguiar Liana Arrais Serodio	
As mãos molengas nos mamulengos: a personificação do boneco de mamulengo pelas vozes das crianças e da professora	227
Giselle Cristina Gaudêncio Vale Liana Arrais Serodio	
A Alimentação Saudável na Escola de Educação Infantil sob a perspectiva da abordagem Reggiana	245
Ana Claudia Lara Roberta Rocha Borges	
Acolhimento educacional ao longo da vida escolar	263
Luciano Marcos da Silva Adriana Varani	
PARTE IV – POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO	
A influência neoliberal nas políticas de formação continuada de professores no Estado de São Paulo nos governos do PSDB (1995–2009)	277
Mauro Vitale Dirce Djanira Pacheco e Zan	

Governança Participativa na Gestão Escolar	303
Leonardo Pereira Rodrigues	
Educação no Haiti: análise dos documentos oficiais	323
Daniela Fernandes Rodrigues	
Daniela dos Santos Caetano	
Elaine Cristina Nochelli Braz	
Maria Carolina Branco Costa Antunes de Oliveira	
Perspectivas Filosóficas sobre a Avaliação Educacional: o caso do PISA no Brasil	337
Karina Gonçalves Milhomem	
A Educação de Jovens e Adultos e suas aproximações com a atual Política do Novo Ensino Médio Profissionalizante	353
Valdete Ramos de Oliveira	
Autoras e autores	365

Prefácio

É com honra e gratidão que me dirijo aos leitores e às leitoras desta obra, cujo conteúdo emerge como uma celebração do compromisso e da relevância da pesquisa aplicada à educação pública brasileira. Este livro reflete o espírito e a missão do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas, um programa que não só está imbuído de debates onde teoria e prática se entrelaçam para responder aos desafios cotidianos da escola pública, mas, sobretudo, um espaço onde o rigor científico e metodológico orienta a pesquisa em educação. Espaço onde a transformação social encontra um de seus mais potentes pilares.

Nesta obra, encontramos a presença de múltiplas vozes, cada qual comprometida com a efetivação de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada, que se debruça sobre temas fundamentais para o futuro da educação, desde as tecnologias, perpassando pelas políticas públicas educacionais, narrativas formativas e práticas voltadas à formação de professores. As investigações realizadas por autores e autoras constituem um mosaico de saberes que dão visibilidade à complexidade e riqueza da educação pública do Brasil. Revelam, especialmente, o valor do afeto e do comprometimento que permeiam a formação e a prática docente, elementos fundamentais para a construção de uma educação equânime e inclusiva.

Como egressa deste programa, sinto-me particularmente honrada em escrever este prefácio. Minha trajetória, assim como a de muitos dos autores que contribuíram para este livro, foi marcada pela experiência concreta no chão da escola, pela busca de um entendimento mais profundo dos processos educativos e pela crença na capacidade da pesquisa aplicada de transformar vidas. É nessa confluência de rigor científico e compromisso social que reside a verdadeira força desta obra!

Que este livro inspire, desafie e contribua para a reflexão de todos aqueles e aquelas que acreditam na educação como um direito inalienável, como uma prática libertadora, que forma e transforma.

Riza Lemos
Campinas/SP

Apresentação

O e-book PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: DOCÊNCIA, FORMAÇÃO, POLÍTICA E GESTÃO nos convida a passear por temas que compõem a base de nossa constituição enquanto educadores e pesquisadores da educação. As quatro partes em que o livro foi dividido reúne textos baseados em pesquisas, em sua maioria, ligadas às pesquisas realizadas nos Programas de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp (MP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp (PPGE). Os textos trazem em seu escopo temas como a formação profissional, a concretização da formação no cotidiano escolar por meio das práticas, a política educacional que alicerça as instituições de ensino, e, a atualíssima discussão sobre o uso da Inteligência Artificial na educação, articulados com a linha de pesquisa e com os projetos de pesquisa dos orientadores.

Intitulada *TECNOLOGIAS APLICADAS PARA A EDUCAÇÃO*, a Parte I possui dois artigos, da linha de Pesquisa 2 “Práticas Pedagógicas na Educação Básica”, eixo 1 “Arte, Corpo e Tecnologia digital da Educação”, que são baseados em pesquisas em andamento, ambas orientadas pelo Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral, e que fazem parte do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. A leitura dos dois artigos nos remete à ideia de que não há mais espaço para refutar ou repelir a entrada da tecnologia no ambiente escolar, porém seu uso deve ser dirigido, responsável e humanizado.

O primeiro artigo, *A inteligência artificial generativa como contradispositivo no âmbito da educação pública brasileira*, do mestrando Rafael Ghiraldelli da Silva, vem nos mostrar que a Inteligência Artificial está imbricada nas relações humanas, e que se faz necessária uma formação ética de seus usos tanto para educando quanto para educadores.

O segundo, *Tecnologias Digitais na Educação Básica: o papel que a escola pública tem para garantir a equidade*, da mestrandia Carine Bueno Lania, também analisa o uso ético das tecnologias, mas nos faz olhar para seu uso excessivo e o impacto na aprendizagem dos alunos. Alerta também para a necessidade da curadoria pedagógica para garantir a qualidade e segurança das informações que os educandos acessam.

A Parte II, *NARRATIVAS VOLTADAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR*, é composta por cinco artigos, da linha 2 "Práticas Pedagógicas na Educação Básica", eixo 2 "Formação de Professores e Profissão Docente". São permeados pelas teorias bakhtinianas e discorrem sobre a potencialidade da narrativa para a práxis do educador. Eles apresentam reflexões acadêmicas sobre a formação docente, focando em metodologias como a narrativa e a documentação de experiências pedagógicas. As cinco pesquisas desta parte do livro estão ligadas ao programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. A leitura dos textos nos remete à ideia de que quando um educador narra o vivido e depois se debruça sobre sua escrita, ela vira fonte de pesquisa para seu próprio trabalho. Para além do exercício individual de narrar o vivido, os artigos defendem que a pesquisa narrativa, ao mesmo tempo que ajuda o narrador a interpretar a realidade, se constitui na relação com o outro, criando sentidos tanto para o narrador pesquisador quanto para seu interlocutor.

Nessa perspectiva de interações entre sujeitos, o primeiro artigo *A Narrativa e suas contribuições formativas para Professores(as) de Educação Infantil: análise de uma experiência*, baseado na pesquisa para o Mestrado Profissional de Juliana dos Santos Tonhati, orientanda da Profa. Dra. Marina Cyrino, vem mostrar que, ao narrar suas vivências em sala de aula, o professor embarca em uma jornada de autoconhecimento e, ao compartilhar suas experiências, ele não apenas reflete sobre sua prática, mas também inspira e aprende com a visão dos colegas.

Já a pesquisa de Caroline Duarte, estudante do Mestrado Profissional, sob orientação da Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, no segundo texto da segunda parte, intitulado *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) em uma comunidade narradora*, relata como foi a criação de uma Comunidade Narradora como um movimento de formação contínua para educadores a partir de uma parceria entre o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste (Naed Sudoeste) da Rede de Ensino de Campinas e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. Os participantes da Comunidade Narradora produziram narrativas sobre suas trajetórias individuais na educação e sobre suas trajetórias profissionais no contexto da pandemia COVID-19, e se constituíram como narradores e leitores da própria comunidade, buscando produzir sentido nas práticas e nos conhecimentos produzidos a partir do vivido naquele período.

Mikhail Bakhtin está presente em todos os textos desta parte do e-book, porém no terceiro artigo, *Narrativas de um olhar cronotópico para a escola: diferentes sentidos em diferentes posições*, de Flávia Nunes de Moraes, cuja pesquisa para o MP está sob a orientação da Profa. Dra. Liana Arrais Serodio, é possível se aprofundar um pouco mais nos preceitos bakhtinianos, especialmente na natureza dialógica do compartilhamento de experiências por meio de narrativas. Esta pesquisa nos convida a conhecer narrativas que lidam com as angústias dos professores geradas por comparações e medo de não atender a expectativas idealizadas. A leitura do artigo nos conduz à reflexão sobre a necessidade de espaços de diálogo que valorizem as experiências coletivas e individuais na vida real da escola.

O quarto texto da segunda parte faz alusão à Sankofa, que, segundo a autora, é um conceito da cultura Akan de Gana. A Sankofa, que geralmente tem como símbolo um pássaro com a cabeça voltada para trás, traz em si a ideia de valorizar a “reinterpretação do passado como um meio de fortalecer o presente e moldar o futuro”. A pesquisa para o MP de Maria Teresa Cruz de

Moraes, orientada pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, é apresentada no artigo intitulado *A Ressignificação de Narrativas de Experiências numa perspectiva Antirracista* e nos conta como as narrativas de um grupo de alunos contribuíram para que eles partilhassem experiências pessoais. O texto traz o paradoxo do silêncio em uma roda de conversa, justamente como muitas vezes é tratado o racismo em nossas escolas: com silenciamento.

O quinto e último texto da segunda parte, *O Narrar de um Orientador Pedagógico: contribuições na Profissão e na Pesquisa*, é de Nadir Vidal, mestrando do programa de MP, também sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. A pesquisa aborda o cotidiano do Orientador Pedagógico (OP), que, na Rede Municipal de Campinas, é o profissional que coordena os projetos e realiza a formação continuada com os educadores. Nadir, além de analisar o papel do Orientador Pedagógico a partir de uma perspectiva reflexiva, discute que o registro em forma de narrativa (autonarrativa) é uma ferramenta potente para promover mudanças no cotidiano do OP, principalmente quando aliada a estratégias de intervenções adequadas ao contexto escolar em que este profissional se encontra.

PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES é o título da Parte III. Aqui são apresentados textos, da linha 2 "Práticas Pedagógicas na Educação Básica", eixo 2 "Formação de Professores e Profissão Docente", que nos convidam e nos conduzem a um passeio pelas escolas retratadas nas pesquisas. Esta parte possui sete artigos baseados em pesquisas de mestrado, todas ligadas ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Unicamp. O desenvolvimento integral, a promoção de vivências e aprendizado, as expressões artísticas e o acolhimento são temáticas que se fiam nos textos.

O primeiro texto da parte III, *O Lúdico como deflagrador e facilitador de uma criação coreográfica em dança*, é um convite para observarmos a prática de dança nas aulas de Arte com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Janaina Richardi, mestranda do MP, orientada do Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira,

traz em sua pesquisa a discussão sobre o lúdico na dança, o lúdico na sala de aula e, por fim, o lúdico como fator para o desenvolvimento da criatividade.

A Prática de Leitura de Literatura para e com bebês em um Centro de Educação Infantil no município de Campinas é o título do segundo texto da terceira parte e foi escrito por Carina Garbelini Santos Araújo, que cursa o MP sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto. Neste texto, avalia como a leitura na Educação Infantil, mais especificamente a leitura para bebês e crianças bem pequenas num contexto de agrupamento multietário, se torna significativa tanto para as crianças quanto para os educadores que a viabilizam. A pesquisa coloca a leitura como um direito das crianças e, mesmo para crianças com poucos meses de vida, as práticas de leitura no Centro de Educação Infantil já constituem uma ferramenta de equidade educacional diante de uma realidade em que muitas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade social, segundo o contexto pesquisado.

Ainda no âmbito da Educação Infantil, o artigo *Gestos e movimentos: a pesquisa da linguagem do corpo pela criança na escola de educação infantil*, escrito por Mirian Silva Gonçalves Freitas, com orientação da Profa. Dra. Roberta Rocha Borges, nos introduz a uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional, em que se discute a linguagem corporal contida nos gestos e movimentos. A pesquisa traz como aporte teórico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a abordagem pedagógica de Reggio Emilia, e nos alerta para a importância da observação, da escuta e da documentação pedagógica. Além disso, aborda a sensibilização dos educadores para práticas que respeitem a expressividade e a criatividade das crianças, tornando a educação mais participativa.

No quarto artigo, intitulado *Intercorporeidade e Cultura: Diálogos e Desafios na Educação Infantil*, Daniela Farto Brugnerotto de Aguiar, em sua pesquisa ligada ao MP, cuja orientadora é a Profa. Dra. Liana Arrais Serodio, traz as narrativas da educadora-pesquisadora sob a perspectiva bakhtiniana. O texto chama a atenção do leitor para a (des)valorização das experiências corporais

nas práticas escolares e, contando relatos de educadores, faz uma análise teórica da linguagem corporal, relacionando-a às aprendizagens, buscando a ressignificação de vivências que favoreçam a intercorporeidade como eixo fundamental para a aprendizagem integral da criança.

A referência sinestésica presente no título do quinto texto da terceira parte vem convidar o leitor para assistir, por meio das palavras da mestranda do MP Giselle Cristina Gaudêncio Vale, que também tem como orientadora a Profa. Dra. Liana Arrais Serodio, como são *As mãos molengas nos mamulengos: a personificação do boneco de mamulengo pelas vozes das crianças e da professora*. Neste relato em primeira pessoa, a pesquisa narrativa ganha contorno por meio de práticas cujas análises têm como aporte as teorias bakhtinianas. O estudo retrata como a cultura nordestina, a moda, a arte moderna e a contação de histórias podem levar as crianças a dialogarem com o mundo para além das paredes da escola.

O sexto texto da Parte III deste e-book vem debater a alimentação saudável na educação infantil, um assunto que tem inquietado as instituições de ensino. O título do artigo é *A Alimentação Saudável na Escola de Educação Infantil sob a perspectiva da abordagem Reggio Emilia*, escrito pela mestranda Ana Claudia Lara, cuja pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional e é orientada pela Profa. Dra. Roberta Rocha Borges. A autora afirma que a alimentação saudável é uma linguagem que pode ser trabalhada de forma lúdica com as crianças, criando sentidos e ressignificando o ato de se nutrir. A abordagem Reggio Emilia entra neste contexto no âmbito da análise das práticas escolares em que as crianças pesquisam sobre os alimentos, fazem ateliês e laboratórios de experimentações culinárias, buscam em conjunto com os educadores a construção de um ambiente mais harmonioso e afetivo.

O sétimo e último texto da Parte III, de autoria do mestrando Luciano Marcos da Silva, tem como orientadora a Profa. Dra. Adriana Varani. O artigo, cujo título é *Acolhimento Educacional ao longo da vida escolar*, apresenta a pesquisa que, segundo o autor,

“tem como tema a relevância do acolhimento nos diferentes níveis e modalidades do ensino”. É defendido, portanto, que o acolhimento é um pilar da educação e vai além da recepção inicial, devendo ser uma prática ao longo de toda a trajetória escolar, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Modalidade EJA. Tendo como referência Paulo Freire, esse estudo pressupõe a escuta ativa, a sensibilidade para necessidades individuais e a valorização da diversidade e das trajetórias individuais como fatores de acolhimento que podem influenciar na vida acadêmica e no desenvolvimento pessoal do educando.

A Parte IV, *POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO*, é composta por cinco textos entre artigos e ensaios que representam a complexidade da política no âmbito educacional, e estão ligados à Linha 1 do Mestrado Profissional, “Política, planejamento, gestão e avaliação da educação básica”, e à Linha 5 do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, “Estado, Políticas Públicas e Educação. A Educação de Jovens e Adultos, as avaliações externas, a gestão escolar, a formação profissional e o retrato da educação no Haiti são os temas presentes nesta parte do e-book e que vêm para contribuir com as discussões e lutas em busca de soluções para a construção de sistemas educacionais mais justos, equitativos e de qualidade.

O primeiro texto da Parte IV traz como mote *A influência neoliberal nas políticas de formação continuada de professores no Estado de São Paulo nos governos do PSDB (1995–2009)*. Escrito por Mauro Vitale, mestrando do MP, sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan, o artigo retrata uma pesquisa cujo objetivo é analisar criticamente o modelo de formação continuada proposto aos docentes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O recorte temporal proposto é de 1995 a 2009, com foco na criação e estruturação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAPE). O estudo problematiza tal modelo de formação docente que, segundo o autor, prioriza o desempenho e a eficiência em detrimento de uma educação reflexiva e crítica.

O segundo texto, *Governança Participativa na Gestão Escolar*, escrito pelo Aluno Especial do PPGE, Leonardo Pereira Rodrigues, explora a governança participativa como um modelo de gestão que envolve a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, tendo como alguns de seus princípios a transparência, a responsabilidade, a participação e a inclusão. A questão central desta pesquisa – “de que maneira a governança participativa na gestão escolar pode contribuir para a democratização do ambiente educacional e a melhoria da qualidade da aprendizagem?” – convida o leitor a refletir sobre a importância de tal prática em todo e qualquer ambiente escolar.

Já o terceiro texto, *Educação no Haiti: análise dos documentos oficiais*, foi escrito por um grupo de pesquisadoras, sendo Daniela dos Santos Caetano aluna do doutorado em Educação do PPGE e as demais autoras alunas especiais do programa. Analisam documentos oficiais do Haiti relacionados à educação. Daniela Fernandes Rodrigues, Daniela dos Santos Caetano, Elaine Cristina Nochelli Braz e Maria Carolina Branco Costa Antunes de Oliveira utilizam a metodologia documental exploratória para estudar e entender os desafios ainda presentes no sistema educacional haitiano. São analisados fatores que influenciam diretamente a qualidade da educação no país, como o contraste entre escolas públicas e privadas, o impacto das línguas francesa e créole no ensino, a desigualdade de acesso e a dificuldade de permanência dos alunos.

Com foco na matemática, o quarto texto, *Perspectivas Filosóficas sobre a Avaliação Educacional: o caso do PISA no Brasil*, é um ensaio escrito pela mestrandia do PPGE, Karina Gonçalves Milhomem, e visa investigar a performance do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A autora argumenta que os resultados do PISA não refletem totalmente a complexidade da educação brasileira, demonstrando que a avaliação se concentra em habilidades específicas, não levando em conta fatores sociais e econômicos que interferem no resultado individual de cada estudante.

O quinto e último texto da Parte IV, e também deste e-book, vem nos reverenciar com a modalidade EJA. A mestranda do Mestrado Profissional em Educação Escolar, Valdete Ramos de Oliveira, em seu ensaio *A Educação de Jovens e Adultos e suas aproximações com a atual Política do Novo Ensino Médio Profissionalizante*, aborda a relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas do Novo Ensino Médio Profissionalizante, com foco no Projeto EJATEC da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Tendo como base teórica Charles Tilly, a pesquisadora discute as trajetórias capitalistas, o papel do estado e o contexto histórico brasileiro e o como isso se reflete no planejamento educacional para a modalidade EJA e o ensino profissionalizante.

Finalizando esta apresentação, posso dizer que, como profissional da educação, senti-me envolvida em todas as discussões trazidas pelos pesquisadores, como se tivesse visitado cada uma das instituições aqui retratadas. Como egressa do Mestrado Profissional, cada parte deste e-book me instiga a explorar mais, entender mais, pesquisar mais. Convido você, leitor, a percorrer o caminho traçado neste e-book, que vai desde o histórico de lutas no campo da política educacional até a atualíssima discussão sobre a Inteligência Artificial. Nesse percurso, você encontrará não apenas o fazer pedagógico, mas também transformações, esperanças, sonhos e uma luta contínua e inspiradora por uma educação de qualidade.

Luciana Vendramel de Oliveira

Parte I – Tecnologias Aplicadas para a Educação

A inteligência artificial generativa como contradispositivo no âmbito da educação pública brasileira

Rafael Ghiraldelli da Silva¹

Sergio Ferreira do Amaral²

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar, a partir de revisão bibliográfica, um breve panorama técnico da inteligência artificial (IA) generativa, com enfoque em algoritmos geradores de imagem, no intuito de mapear possibilidades de uso no campo educacional da contemporaneidade, uma vez que esta já se mostra uma tendência inevitável. Para tanto, em primeiro lugar, é importante entender tais algoritmos como dispositivos sociotécnicos, numa acepção correlata àquela proposta por Foucault (2011), para, em seguida, compreender como empregá-los de forma ética, criativa e contra-hegemônica em sala de aula, inspirando-se no exemplo de experiências de ensino-aprendizagem relacionadas à linguagem do

¹ Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/Unicamp). Além de atuar como pesquisador e artista que desenvolve poéticas voltadas ao audiovisual, ao desenho e à pintura em suportes tradicionais e digitais, é professor efetivo de Arte da rede pública municipal de Hortolândia - SP e estudante de pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2180455146892702>. E-mail: ghiralds@gmail.com.

² Concluiu o doutorado pela Universidade Estadual de Campinas em 1992. Atualmente é Professor Titular Colaborador na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro da Association for the Advancement of Artificial Intelligence - AAAI, Membro da Associação Internacional de Inteligência Artificial - I2AI e Membro da International Society for Technology in Education - ISTE. Em seu currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/8990935625316222>), os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Internet, Educação, Tecnologia Educacional, Tecnologia, Inteligência Artificial, Comunicação, Educação e Comunicação, Ambientes Virtuais, Biblioteca, Cidadania e Colaboração. E-mail: amaral@unicamp.br.

audiovisual no âmbito da escola pública que se baseiam em dispositivos outros, elaborados em torno da ideia de “contra-cinema” delineada por Comolli (2008). Ou seja: é preciso empregar a IA generativa à maneira de um contradispositivo (Alvim, 2012), inclusivo, capaz de romper (ou pelo menos problematizar) seu aspecto opaco de funcionamento, bem como instigar o espírito investigativo e a criatividade em educandos de diferentes redes e níveis de ensino. Concluimos que, para atingir tal meta, é essencial uma “abordagem centrada no ser humano para uso da IA generativa” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024) que poderá ser concretizada por meio de regulamentações e de um letramento ético-criativo voltado tanto a docentes como crianças e adolescentes em idade escolar.

Palavras-chave: inteligência artificial generativa; dispositivo; educação; escola pública.

Introdução

Este artigo se baseia na temática de uma pesquisa-ação do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp em andamento, e se justifica por conta de experiências vividas pelo pesquisador em sua prática docente de anos recentes, enquanto professor de Arte da rede pública municipal de Hortolândia, São Paulo, na qual presenciou o surgimento de possibilidades instigantes de resistência ao molde hegemônico de ensino e fruição de arte no Brasil. Dentre tais possibilidades, destaca-se a inteligência artificial generativa - uma modalidade de inteligência artificial (IA) especializada em geração automática e preditiva de conteúdo correspondente a diferentes categorias simbólicas (imagens, texto, sons, vídeos, código de *software* etc.) a partir de comandos de texto escritos em linguagem natural (*prompts*).

Apesar das polêmicas suscitadas nos campos ético e estético por conta da forma como as bases de dados de tais algoritmos de IA são alimentadas com conteúdo prévio cuja origem (autoria) não

é devidamente creditada, nem passível de remuneração³, o fato é que as imagens geradas por meio de IA são visualmente surpreendentes e despertam a atenção de usuários curiosos em experimentar o que podem fazer com essa tecnologia sem que necessitem dominar quaisquer aspectos de conhecimento formal de desenho. Sabe-se, inclusive, que a adoção dos algoritmos de IA mencionados anteriormente é tentadora para crianças do Ensino Fundamental em diante, já que a maioria delas é nativa digital e possui facilidade de uso das diferentes plataformas online e aplicativos para *smartphones* pelos quais esses algoritmos generativos são veiculados para o grande público.

Portanto, conforme sugere Coeckelbergh (2023), é premente a necessidade de debater a regulamentação e de propor formas de letramento de uso dessas novas tecnologias pautadas por firmes princípios éticos, tendo em vista crianças e jovens, no intuito de evitar uma situação de despreparo similar àquela que envolve a grande quantidade de desinformação divulgada e compartilhada por meio das redes sociais da contemporaneidade (como é o caso das *fake news*), sem que haja um sólido repertório constituído na maioria das pessoas para que se questione e verifique ativamente a veracidade de determinado conteúdo. Mas, acima de tudo, devemos compreender a IA generativa como um dispositivo, tal como descrito originalmente por Foucault (2011), para, em seguida, vislumbrar maneiras de se apropriar dela e/ou de subverter criativamente seus usos em sala de aula, transformando-a em um verdadeiro contradispositivo (Alvim, 2012), co-autor de projetos artísticos protagonizados por educandos e participante ativo de um processo de ensino-aprendizagem devidamente integrado à realidade sociocultural das diferentes escolas nas quais se encontra inserido.

³ Para mais informações a respeito desse debate envolvendo algoritmos de IA popularizados em tempos recentes, vide <https://kotaku.com/ai-art-dall-e-midjourney-stable-diffusion-copyright-1849388060>, ou, ainda, <https://restofworld.org/2022/ai-backlash-anime-artists/>. Acesso em 12 ago. 2024.

Por conta dessas questões, o objetivo deste artigo é realizar, a partir de revisão bibliográfica, uma breve análise do estado da arte das inteligências artificiais generativas com enfoque naquelas que geram imagens a partir de *prompts*, de modo que se possa mapear sua trajetória de evolução nos últimos tempos e estimar possibilidades preliminares de uso ético e criativo no campo da educação numa perspectiva flusseriana – especialmente no âmbito do componente curricular Arte dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública brasileira, que é o lócus de atuação profissional do pesquisador.

Um panorama da IA generativa e de seu funcionamento

Não cabe discorrer de forma pormenorizada sobre a origem da inteligência artificial no escopo deste artigo, já que o assunto é debatido em detalhes por outras referências⁴. Cabe destacar aqui, porém, a popularização recente e generalizada do uso de algoritmos de IA geradores de imagens por meio de comandos de texto escritos em linguagem natural (*prompts*) tais como o Midjourney⁵, o Stable Diffusion⁶ e o DALL-E⁷.

O advento dessas novas tecnologias trouxe preocupação, em primeiro lugar, a muitos profissionais do âmbito artístico que se viram repentinamente sob o risco de serem substituídos –

⁴ De imediato, recomendamos o trabalho de Monard e Baranaukas (2000), o artigo escrito por Gomes (2010) e o livro “Inteligência Artificial: uma abordagem moderna”, escrito por Stuart Russell e Peter Norvig (2022). Vide informações detalhadas nas referências bibliográficas deste artigo.

⁵ Disponível para o usuário final na forma de um servidor acessível por meio do aplicativo Discord. Vide <https://discord.gg/midjourney>. Acesso em: 12 ago. 2024.

⁶ Vide <https://stablediffusionweb.com>. Acesso em: 12 ago. 2024.

⁷ A versão mais recente do referido algoritmo foi integrada às funcionalidades das versões pagas do ChatGPT. Essas duas soluções de IA são desenvolvidas pela mesma empresa: OpenAI. Vide <https://openai.com/index/dall-e-3> e <https://openai.com/chatgpt>. Contudo, versões antigas do DALL-E podem ser testadas (com limitações) por meio de algoritmos de acesso online gratuito tais como o Craiyon: <https://www.craiyon.com/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

especialmente os profissionais em início de carreira que trabalham com a realização de materiais intermediários de criação voltados a produções audiovisuais, à ilustração ou ao ramo da publicidade, como, por exemplo, artistas de *concept*, desenhistas de *storyboard*, coloristas, cenaristas, entre outros. Esses indivíduos são responsáveis por produzir artes inerentes a etapas do processo criativo que são disponibilizadas ao grande público somente em ocasiões específicas⁸, uma vez que servem mais como estudos, formas de planejamento ou previsões do estado final do projeto artístico em que se encontram inseridos, e que se voltam para outros membros da equipe responsáveis pela tomada de decisões diversas (tais como produtores, diretores, chefes de departamento etc.). Logo, não é de se estranhar o quanto a adoção de IA em tais empreitadas criativas foi temida numa proporção de pessimismo similar àquela sentida por vários profissionais do campo da educação, os quais, segundo Grassini (2023), também demonstraram preocupação quanto à estabilidade de seus empregos e/ou à necessidade de regulamentação da IA. Outro grupo de educadores, por sua vez, demonstrou uma perspectiva mais positiva sobre as oportunidades de emprego da IA em sala de aula e seus avanços. Mas, de todo modo, ambos os lados do debate se veem cada vez mais absorvidos por uma discussão sobre IA generativa que se deve mais à forma como o sistema capitalista orienta o curso de evolução de tais algoritmos: muitas vezes criados, em um primeiro momento, como ferramentas de uso colaborativo sem fins lucrativos, ou até mesmo como recursos de código-fonte aberto, e passando depois a viabilizar maiores lucros e fomentar relações desiguais de trabalho na indústria cultural contemporânea ao terem suas respectivas bases de dados de referência populadas por imagens cujos autores humanos originais

⁸ Tal como no caso de *artbooks* ou publicações de caráter similar que compartilham registros do processo criativo de uma dada produção *live-action* ou de animação para o público interessado.

não são reconhecidos, muito menos ressarcidos por esse trabalho apropriado sem consentimento explícito.

Nesses termos, é importante ter em vista o que Winner (1986) afirma a respeito de artefatos tecnológicos no geral, já que algoritmos de IA também o são e estão imbuídos de sentido político justamente por serem colocados para operar a favor da manutenção de um *status quo* que, invariavelmente, beneficia um grupo restrito de pessoas: os já endinheirados detentores finais dos meios de produção e/ou de propriedades intelectuais. Assim sendo, devemos nos informar sobre a questão visando substituir o temor pela compreensão geral do funcionamento da IA e das possibilidades de resistência ao modelo hegemônico descrito anteriormente, com o objetivo de evitar posturas neoludistas que poderiam levar à recusa total da adoção dessas e de outras novas tecnologias em sala de aula, mesmo que de forma potencialmente inovadora e inclusiva.

De acordo com o artista-pesquisador, professor e programador brasileiro Sergio Venancio Júnior (*apud* Oliveira, 2022a; 2022b), algoritmos de IA geradores de imagens operam, em sua maioria, a partir de um método automatizado denominado difusão, pelo qual se dá a exploração do espaço latente de elementos identificados a partir de um dado *input* (entrada) fornecido por um usuário. Ou seja, a partir de vastas bases de dados alimentadas com imagens e outras informações associadas, obtidas de diferentes fontes disponibilizadas na Internet, as referidas inteligências aprendem a estabelecer relações entre palavra e imagem, identificando os elementos descritos em um *input* e ordenando-os em uma matriz de *pixels* gerada segundo uma dimensão pré-definida. Daí em diante, vasculha-se os espaços entre os elementos apreendidos e dispostos imagetivamente, e, por meio de uma abordagem preditiva, testam-se novas versões e combinações entre tais elementos e seus interstícios a partir de outras indicações extraídas do *input* fornecido (tais como indicações de estilo, paleta de cores, texturas etc.) até que se

obtenha um resultado satisfatório conforme parâmetros estatísticos previamente estabelecidos pelos implementadores do algoritmo.

Esse processo de exploração do espaço latente em imagens geradas via IA é o que melhor representa o foco das pesquisas atualmente direcionadas ao que se chama de criatividade computacional: uma tendência também identificada no campo educacional no que diz respeito a novas tecnologias adotadas ou em processo de adoção até o ano de 2030 (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, 2018). Porém, vale frisar que essa criatividade não se assemelha à criatividade humana, já que não envolve o uso da imaginação, nem uma consciência social ou culturalmente situada sobre o que foi gerado enquanto resultado cognoscível por um dado observador humano. Ou, em outras palavras, a IA não entende o que ela própria gerou. Para tanto:

[...] a inteligência artificial precisaria ter autonomia suficiente para estabelecer seus próprios critérios estéticos, sem qualquer interferência de um humano, e fazê-lo sem que isto esteja subjugado a outros propósitos. A máquina deveria fazer “arte pela arte” e tal questão está em aberto, pois abstrair para a forma de algoritmos os processos de formação de elementos tão subjetivos, como um julgamento estético, não é tarefa simples. E sabemos que um artista adquire tal senso ao longo de sua formação de vida, aprendendo, experimentando, adquirindo habilidades corporais e mentais, evoluindo seus critérios e sua poética (Venancio Júnior, 2019, p. 185).

O que se pode fazer de fato com a tecnologia dos dias atuais é uma emulação do processo imaginativo que é constantemente refinada por meio da aprendizagem de máquina (*machine learning*). No caso dos algoritmos de IA generativa de imagens, isso se dá por meio de redes neurais adversárias⁹, nas quais há um componente especificamente generativo – responsável pela interpretação de linguagem natural na forma de parâmetros que

⁹ Também conhecidas, nesse caso, por sua nomenclatura em inglês: *generative adversarial networks*, ou GANs.

guiarão a exploração do espaço latente tal como descrito anteriormente – e um componente discriminatório – responsável por validar a verossimilhança do conteúdo gerado. Um componente é colocado para operar com o intuito de “ludibriar” o outro: ou seja, caso o componente discriminatório não consiga reconhecer o que o componente generativo produz segundo configurações estabelecidas de antemão, este último registra sua interação como inválida e passa por novas sequências de operação até gerar algo que seja validado pela sua contraparte discriminatória como verossimilhante. Por sua vez, o componente discriminatório também refina suas estratégias de verificação, em um processo que acontece repetidas vezes, de forma totalmente automática. Nisso, a quantidade de acertos do componente generativo aumenta exponencialmente, até que seja capaz de gerar algo que pode ser confundido com algum recorte da realidade na perspectiva de um olhar leigo.

O que garante também o refinamento da qualidade de resultados da IA generativa é o aprimoramento constante das bases de dados das quais se utiliza para empreender novas abordagens de exploração do espaço latente. Essa atualização se dá por meio de um procedimento conhecido por *data mining* – termo que pode ser traduzido literalmente como “mineração de dados” e que não se restringe ao funcionamento de algoritmos de IA, já que diz respeito a uma metodologia de extração ampla e automatizada de dados de todo tipo (imagens, sons, vídeos, textos etc.) deixados por usuários em seu cotidiano de acesso a múltiplas plataformas online majoritariamente geridas pelas grandes empresas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), bem como à posterior montagem de perfis (*profiling*) por algoritmos especializados, os quais determinam padrões de consumo que podem ser utilizados para fins diversos por outras empresas que pagam para acessar essas informações (com o propósito de direcionar publicidade personalizada conforme esse referido grupo de usuários, por exemplo).

Cabe ressaltar, inclusive, o repertório crescente de processamento de texto em diferentes idiomas, o que possibilita que os comandos em linguagem natural que servem de referência para um dado ciclo de operação de IA generativa sejam redigidos não mais em inglês, exclusivamente – já que esse é o idioma-referência primário de trabalho das equipes de desenvolvimento associadas às empresas multinacionais de TIC. Hoje, tal como indica Freitas (2024), percebe-se o aumento do uso de soluções de IA generativa no Brasil similares ao DALL-E integrado ao ChatGPT, da OpenAI, em comparação com o Midjourney ou o Stable Diffusion, justamente porque lidam bem com *prompts* redigidos em português – e porque, conseqüentemente, têm sido incorporadas ao fluxo de trabalho de um número cada vez maior de empresas sediadas no país.

Interpretando a IA como dispositivo

A evolução da IA generativa nos termos descritos anteriormente só foi possível porque se estabeleceu sobre uma estrutura colossal de computação na nuvem detida por corporações multinacionais do campo de TIC – as chamadas *big techs*, tais como Google, Microsoft e Adobe¹⁰. Além disso, deve-se ter em vista que a maioria das soluções de IA fornecidas por essas empresas também foi desenvolvida sob o regime de código fechado – isto é, são tecnologias proprietárias protegidas por meio de patentes e *copyrights*, das quais o usuário final não pode acessar o código-fonte para entrever como se dá seu respectivo funcionamento em detalhes. Portanto, elas constituem aquilo que Flusser (2011)

¹⁰ As três empresas são mencionadas aqui como exemplo por conta da escala de sua influência de mercado, e por serem desenvolvedoras de soluções de IA generativa que se popularizaram bastante nos últimos tempos (Google Gemini, Microsoft Copilot e Adobe Express, respectivamente), conforme atestam os números de *downloads* e avaliações de aplicativos na plataforma Play Store, dedicada a aparelhos com sistema Android instalado. Vide <https://play.google.com/store>. Acesso em: 31 ago. 2024.

denominou de caixa-preta ao se referir, originalmente, à máquina fotográfica como um aparato de ordem sociotécnica fechado, que já vem com instruções recomendadas de uso e configurações previamente estabelecidas pelo fabricante. Se for usada conforme tais indicações (ou limitações), a máquina fotográfica irá operar adequadamente, mas irá fornecer imagens convencionais, cujo impacto comunicativo está subjugado ao discurso introjetado no modo de operação do próprio equipamento.

Essa noção é tributária da ideia de dispositivo inicialmente abordada por Foucault (2011) e expandida por Agamben (2009) para explicar de que modo se dá o exercício recorrente de assujeitamento de indivíduos participantes da chamada sociedade da disciplina (Foucault, 2011, 2018). Em outras palavras, o dispositivo é entendido no escopo de análise de ambos os filósofos como uma rede de veiculação, material ou imaterial, de um dado discurso oficial voltado à manutenção de um projeto de poder dedicado ao “[...] controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [e que, conjuntamente] são o que podemos chamar de disciplina” (Foucault, 2011, p. 133).

Assim sendo, toda caixa-preta pode ser compreendida como um dispositivo. Valendo-se do exemplo da câmera fotográfica debatido por Flusser (2011), o equipamento em questão exige que o corpo do fotógrafo se porte de determinado jeito e que se utilize de configurações pré-determinadas (ou programadas) para realizar o registro de uma imagem considerada “útil” ou “aproveitável”. Algo semelhante pode ser dito a respeito da IA generativa, já que também se espera *prompts* redigidos de maneira precisa para gerar imagens com maior grau de “utilidade” para o usuário final, sob o risco de solicitações muito fora da curva não serem compreendidas pelo algoritmo. Mas a questão que permanece em aberto é: será que essa imagem “útil” é aquela que melhor contribui para um dado processo criativo instaurado por um elemento humano autoral (artista, professor, educando etc.)? Ou será que é justamente esse

apreço à “utilidade” que incentiva a cópia ou a apropriação pura e simples do conteúdo produzido via *prompt*?

Discussão: modos de vislumbrar a IA enquanto contradispositivo

Para além da compreensão da IA como caixa-preta, é importante reconhecer que ela detém, sim, um grande potencial para implementar mudanças positivas no campo educacional. Segundo Qadir (2022), a IA generativa pode contribuir tanto com docentes como educandos ao agilizar/otimizar processos no geral, tais como: auxiliar na elaboração de apresentações, planejamentos didáticos e avaliações; ou colaborar na correção de atividades escolares de diferentes níveis de ensino. Lynch (2019) vai além, e elenca 26 maneiras pelas quais a IA no geral está modificando a educação para melhor, dentre as quais destacamos: o uso como tecnologia assistiva para auxiliar pessoas com deficiência em processos de leitura e de interpretação de material didático; a aprendizagem adaptativa, que averigua a proficiência de um educando em determinada disciplina no intuito de oferecer a ele uma experiência de ensino guiada de acordo com suas necessidades e/ou interesses; o aprendizado de idiomas estrangeiros; o auxílio no diagnóstico de dificuldades de aprendizagem; a educação na primeira infância, na qual experiências personalizadas, lúdicas e interativas possibilitadas por IA permitem a crianças desenvolver habilidades diversas; o gerenciamento de tarefas administrativas e a redução de procedimentos burocráticos do cotidiano escolar; e a utilização tanto como ferramenta de apoio à segurança interna da escola quanto recurso de cibersegurança para proteção dos equipamentos (*hardware*) e de perfis de funcionários, docentes e educandos conectados à Internet.

São inquestionáveis as vantagens representadas pelas soluções baseadas em IA citadas no parágrafo anterior, mas vale recordar que, no âmbito da escola pública, a maioria dessas tecnologias é fornecida na condição de recurso proprietário de

código fechado por empresas privadas que estabelecem parcerias com redes de ensino de diferentes instâncias administrativas e/ou que participam de processos de licitação. Portanto, são soluções comercializadas que podem ser subitamente retiradas do mercado caso a empresa fornecedora encerre suas atividades, ou que oferecem pouca margem para personalização (ou customização) conforme as especificidades socioeconômicas e de infraestrutura da instituição de ensino em que são implantadas.

Essa perspectiva se insere no cenário previsto por Chaves e Mattos (2024), no qual quase todas as ocupações profissionais serão afetadas de alguma maneira pela IA em um futuro próximo, com 5% delas passíveis de serem automatizadas por completo. Assim sendo, os autores reconhecem que “o futuro da Inteligência Artificial tende mais para a colaboração humano-máquina do que para a substituição total do trabalho humano” (Chaves; Mattos, 2024). E no que diz respeito à IA generativa no campo educacional, essa colaboração precisa ocorrer sem que a liberdade de cátedra do professor seja ameaçada pelas limitações impostas pelo algoritmo. Luna Scott (2015, tradução nossa) afirma, inclusive, que “a educação do século 21 exigirá uma aprendizagem mais personalizada, com ênfase no suporte à criatividade ao invés de reprimi-la”. Para tanto, algumas iniciativas de ensino voltadas à linguagem do audiovisual na escola pública brasileira fornecem pistas para se concretizar o ideal proposto pela autora com a inteligência artificial em vista.

Nessa chave, Migliorin (2015) sugere que experiências de ensino-aprendizagem envolvendo a realização de projetos audiovisuais na escola sejam estruturadas na forma de dispositivos – os quais, nesse contexto específico, possuem uma significação positiva em comparação com a acepção foucaultiana de dispositivo, já que se inspiram nas propostas de teóricos tais como Alain Bergala (2008) e Jean-Louis Comolli acerca da possibilidade

de se fazer um “contra-cinema” (Comolli, 2008) como tática¹¹ de educação contra-hegemônica, visando se distanciar dos referentes hollywoodianos no que diz respeito à delegação de funções técnicas em um *set* de filmagem e ao registro de sons e imagens, valorizando a experimentação de ordem coletiva, lúdica e colaborativa. O intuito não é ensinar um jeito “certo” de fazer cinema, mas aprender formas outras de fazer cinema conforme as possibilidades e disposições dos espaços, tempos e pessoas envolvidas no processo criativo em questão. Portanto, para diferenciar essa modalidade positivada de dispositivo pautada por uma tática de enfrentamento a um dado molde hegemônico imposto como estratégia de poder ou de influência sociocultural por dispositivos de ordem disciplinar, empregaremos a nomenclatura de “contradispositivo”, tal como sugerido por Alvim (2012) ao discorrer sobre as múltiplas linhas de resistência que se dão na forma de contracondutas instauradas pela própria existência do dispositivo, e não como algo externo a ele.

Essa compreensão nos leva de volta a Flusser (2011), que sugere que a própria câmera fotográfica seja utilizada de forma contra-hegemônica. Ou, em outras palavras, o autor convida o fotógrafo a adotar a postura de um artista ao operar esses dispositivos, subvertendo seus usos de modo que seus respectivos *outputs* (imagens resultantes) conduzam a vivências inesperadas e instigadoras da criatividade tanto para o realizador em si como para o espectador. Em suma, Flusser propõe que o artista seja uma figura correlata àquela que entendemos contemporaneamente como um *hacker*, já que este se apropria e subverte a função programada de dispositivos tecnológicos dos dias atuais para usos

¹¹ Aqui, empregamos o termo “tática” numa acepção similar àquela definida por Certeau (2003), a qual se relaciona às artes do fazer que indivíduos assujeitados promovem no intuito de reinventar o cotidiano e resistir às estratégias de poder, vindas sempre de cima, e exercidas na forma de discursos oficiais, regulamentos, instruções, decretos, leis etc. Portanto, para o autor, tática e estratégia não são sinônimos, já que, ao serem desprovidos de conotações militaristas, podem ser entendidos na oposição constante e cotidiana entre resistência e hegemonia.

outros, concretizando aquilo que Agamben (2007) denominou como “profanação” ao comentar sobre práticas de resistência que rompem o caráter sacrossanto de dispositivos disciplinares e que tornam visíveis suas engrenagens sociais e políticas.

Portanto, na era da IA generativa, o professor deve ser também um pouco artista e um pouco *hacker* em sua abordagem didático-pedagógica, já que é necessário profanar o algoritmo em prol de usos contra-hegemônicos do mesmo, tendo em vista que não é mais possível negar sua existência, nem sua permeabilidade em diferentes instâncias da sociedade. Deseja-se que os educandos, a partir desse referencial docente, não reivindicuem a autoria de imagens produzidas por IA para si, mas que compreendam os mecanismos responsáveis por gerar tal resultado, e que possam intervir nele de modo a retrabalhá-lo na forma de remixagens¹² ou fazendo releituras *a posteriori* por meio de processos de criação artística individual ou em grupo, por exemplo. Desse modo, a IA generativa deve se tornar mais do que mera ferramenta: ela deve ser transformada em uma aliada do processo criativo, e deixar de ser um modelo a ser copiado ou um guia definitivo para o que é tido como belo ou útil, às custas de conteúdo gerado por terceiros que é disponibilizado em diferentes plataformas online.

Considerações finais

O “Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa” publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) oferece vários encaminhamentos e orientações para que uma “abordagem centrada no ser humano

¹² Remixagem (ou *remix*) é entendido aqui como uma prática que se origina no campo da produção musical, mas que se expandiu para outras linguagens artísticas na condição de estética de pós-produção (Bourriaud, 2009) que se propõe a modificar um determinado conteúdo simbólico já produzido a partir da intervenção ou da combinação com outros materiais, em uma abordagem que pode se dar de forma analógica, digital ou mista, e na qual se objetiva a ressignificação desse conteúdo dentro de determinado contexto histórico-cultural.

para uso da IA generativa” (2024) seja concretizada. Em primeiro lugar, o estabelecimento de marcos regulatórios referentes aos usos da IA é tido como essencial, abrangendo regulamentações gerais de proteção de dados e de privacidade em âmbito localizado ou internacional, a elaboração de regulamentações especificamente voltadas à ética da IA, a atualização e o devido cumprimento de leis de direitos autorais visando regular o conteúdo gerado por IA, e a consolidação de processos de reflexão a respeito de implicações de longo prazo envolvendo a IA generativa na educação e na pesquisa, tendo em vista que o uso da IA deve atender ao desenvolvimento das capacidades humanas, e não o contrário – o que poderia levar, por exemplo, a uma colonização de comunidades marginalizadas ou tecnologicamente desfavorecidas por padrões culturais incorporados nos algoritmos que refletem os valores de sociedade e de economia propagados por seus desenvolvedores, usualmente associados a países do Norte Global com grande capacidade de investimento em novas tecnologias computacionais.

No âmbito escolar, essa inversão da lógica de apoio ideal da IA à aprendizagem humana deve ser confrontada por meio de uma instrumentalização voltada tanto ao professor como ao aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre as ferramentas de IA generativa existentes. É importante que ambos estejam cientes sobre como a maioria desses sistemas operam como caixas-pretas, e que o conteúdo gerado por intermédio deles pode incorrer na violação dos direitos autorais ou de propriedade intelectual de outra pessoa – incluindo os direitos do próprio professor ou do aluno, já que eles são, muito possivelmente, usuários de plataformas da Internet geridas por *big techs* que também estão sujeitos a terem seus dados apropriados sem consentimento para o treinamento dos referidos algoritmos. Além disso, não se devem aceitar as informações fornecidas por IA generativa como fato incontestável, já que sua confiabilidade está atrelada aos vieses presentes em informações previamente geradas

por agentes humanos ou por outra IA, e que podem ter sido manipuladas e/ou publicizadas de modo antiético¹³.

Alternativas a esse modelo dominante e corporativo de IA já têm sido elaboradas na forma de soluções de código aberto localmente acessíveis e testadas com rigor por autoridades ou órgãos validadores. Dentre elas, destacam-se os algoritmos conhecidos como EdGPT (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024, p. 13) – uma sigla em inglês que referencia o modelo de IA denominado de transformador generativo pré-treinado (GPT) que serve de base também para o ChatGPT, mas que se volta ao campo educacional nesse caso por ter sua base de dados alimentada com informações verificadas e específicas da área, de alta qualidade. Trata-se, portanto, de um recurso confiável para uso em sala de aula, mas que concorre com o uso bem estabelecido de sua contraparte de código fechado. É com essa tendência em vista que Chaves e Mattos (2024) apontam que 53% dos estudantes de Ensino Superior abarcados em seu estudo são usuários frequentes de IA generativa, e que 47% deles afirmaram ter utilizado a IA pelo menos uma vez. Porém, o que mais chama a atenção nesses dados é que 44% dos referidos estudantes afirmaram que suas universidades nunca abordaram a IA generativa, mesmo com a maioria deles (78%) reconhecendo que o uso desse recurso afetou positivamente seu aprendizado. Percebe-se aí um déficit na formação desses estudantes que reflete lacunas de formação docente de diferentes níveis de ensino no que diz respeito à IA e suas implicações na contemporaneidade.

Assim sendo, é urgente a implementação de programas de capacitação para esses profissionais e de metodologias didático-pedagógicas voltadas a educandos de diferentes faixas etárias baseadas em um letramento ético-criativo para uso da IA generativa de código fechado. Afinal, a adoção de IA em sala de

¹³ Essa cautela se faz ainda mais necessária quando tais dados são divulgados com o propósito de desinformar outrem (como é o caso das *fake news*) ou de propagar discursos de ódio na Internet.

aula, por si só, contribuirá pouco para o processo de ensino-aprendizagem se as pessoas envolvidas não estiverem cientes das causas e consequências de seu uso – ou se elas não estiverem pelo menos informadas sobre a importância de declarar publicamente o uso de IA em determinado projeto quando se optar por essa linha de trabalho. Por isso que acreditamos fortemente que, dentre outros componentes curriculares da Educação Básica brasileira, a Arte terá um papel fundamental na conscientização de educandos a respeito dos processos de geração automatizada de conteúdo que se utilizam de dados extraídos de fontes diversas da Internet, e de como eles poderão empregá-los no intuito de compor referências visuais para a posterior realização de projetos autorais sem recorrer à imitação ou ao plágio, e sem se preocupar de imediato com a utilidade ou aplicabilidade social de tal empreitada criativa. E para além da execução de tarefas escolares pontuais, essa iniciativa deverá repercutir também na formação futura desses indivíduos, consolidando seu desenvolvimento enquanto cidadãos criativos, críticos e engajados.

Abordar a IA dessa maneira é abordá-la como contradispositivo. Assim, deixaremos de focar tanto no que fazer com ela para investir nossas energias no que fazer em prol da educação a partir dela. Isso permitirá reagir efetivamente à dicotomia da docilidade-utilidade identificada por Foucault (2011) décadas atrás, mas que ainda nos é imposta todos os dias nos mais diversos espaços educativos, formais ou informais, seja com a presença ativa da IA ou não.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?:** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações.** São Paulo, SP: Boitempo, 2007. 95 p.

ALVIM, Davis M. O que é um contradispositivo? **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 14, p. 78–85, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernoss subjetividade/article/view/38493/26162>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro, RJ: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. 210 p.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo, SP: Martins/Martins Fontes, 2009. 110 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 316 p.

CHAVES, Arthur M.; MATTOS, Max C. Inteligência Artificial e as mudanças na Educação Superior. **I2AI**, São Paulo, 23 abr. 2024. Disponível em: <https://www.i2ai.org/content/blog/2024/4/inteligencia-artificial-generativa-e-as-mudancas-n/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

COECKELBERGH, Mark. **Ética na inteligência artificial**. São Paulo, SP / Rio de Janeiro, RJ: Ubu / Editora PUC-Rio, 2023. 192 p.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder**: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Organização de Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2008. 373 p.

CRAIYON. **Craiyon**, [2024]. Disponível em: <https://www.craiyon.com/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

DECK, Andrew. AI-generated art sparks furious backlash from Japan’s anime community. **Rest of World**, 27 out. 2022. Disponível em: <https://restofworld.org/2022/ai-backlash-anime-artists/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo, SP: Annablume, 2011. 107 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Paz & Terra, 2018. 431 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 291 p.

FREITAS, Felipe. Brasil é o quarto país que mais acessa o ChatGPT. **Tecnoblog**, São Paulo, 26 mar. 2024. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/brasil-e-o-quarto-pais-que-mais-acessa-o-chatgpt/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GOMES, Dennis S. Inteligência Artificial: conceitos e aplicações. **Revista Olhar Científico**, v. 1, n. 2, p. 234-246, ago./dez. 2010. Disponível em: https://www.professores.uff.br/screspo/wp-content/uploads/sites/127/2017/09/ia_intro.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

GOOGLE. **Play Store**, [2024]. Disponível em: <https://play.google.com/store>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GRASSINI, Simone. Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. **Education Sciences**, v. 13, n. 7: 692. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LUNA SCOTT, Cynthia. **The Futures of Learning 3**: What kind of pedagogies for the 21st century? Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3747>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LYNCH, Matthew. 26 Ways That Artificial Intelligence (AI) is Transforming Education for the Better. **The Advocate**, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.theadvocate.org/26-ways-that-artificial-intelligence-ai-is-transforming-education-for-the-better/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue, 2015. 224 p.

MIDJOURNEY. **Servidor oficial**, [2024]. Disponível em: <https://discord.gg/midjourney>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MONARD, Maria C.; BARANAUSKAS, José A. **Aplicações de inteligência artificial**: uma visão geral. São Carlos, SP: Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação de São Carlos, 2000. 9 p. Disponível em: <https://dcm.ffclrp.usp.br/~augusto/publications/2000-laptec.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

OLIVEIRA, Josué de. O futuro dos artistas é competir com inteligências artificiais? **Tecnoblog**, São Paulo, 26 ago. 2022a. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/o-futuro-dos->

artistas-e-competir-com-inteligencias-artificiais/. Acesso em: 12 ago. 2024.

OLIVEIRA, Josué de. Tecnocast 256: Quando as máquinas fazem arte. **Tecnoblog**, São Paulo, 24 ago. 2022b. Disponível em: <https://tecnoblog.net/tecnocast/tecnocast-256-quando-as-maquinas-fazem-arte/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OPENAI. **DALL-E 3**, [2024]. Disponível em: <https://openai.com/index/dall-e-3/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

OPENAI. **ChatGPT**, [2024]. Disponível em: <https://openai.com/chatgpt/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2024. 44 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241>. Acesso em: 27 ago. 2024

PLUNKETT, Luke. AI creating “art” is an ethical and copyright nightmare. **Kotaku**, Nova York, 25 ago. 2022. Disponível em: <https://kotaku.com/ai-art-dall-e-midjourney-stable-diffusion-copyright-1849388060>. Acesso em: 12 ago. 2024.

QADIR, Junaid. Engineering Education in the Era of ChatGPT: Promise and Pitfalls of Generative AI for Education. **TechRxiv**, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://www.techrxiv.org/doi/full/10.36227/techrxiv.21789434.v1>. Acesso em: 24 ago. 2024.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial: uma abordagem moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: GEN LTC, 2022. 1080 p. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL.

Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030: Sumário Executivo. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Social da Indústria, Rosa Maria Vicari. Brasília, DF: SENAI, 2018. 52 p. Disponível em: <https://www2.fiescnet.com.br/web/uploads/recursos/d1dbf03635c1ad8ad3607190f17c9a19.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

STABLE DIFFUSION. **Stable Diffusion Online**, [2024].

Disponível em: <https://stablediffusionweb.com/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VENANCIO JÚNIOR, Sergio J. Arte e inteligências artificiais: implicações para a criatividade. **ARS** (São Paulo), v. 17, n. 35, p. 183-201, 2019. DOI:10.11606/issn.2178-0447.ars.2019.152262.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/152262>. Acesso em: 18 ago. 2024.

WINNER, Langdon. Artefatos têm política? Tradução de Fernando Manso. Reprodução livre em português brasileiro do texto original de:

WINNER, Langdon. *Do Artifacts have Politics?* In: WINNER, Langdon. **The whale and the reactor**. A search for limits in an age of high technology. Chicago: The University of Chicago Press, 1986. p. 19-39. Disponível em: <http://www.necso.ufrj.br/Trads/Artefatos%20tem%20Politica.htm>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Tecnologias Digitais na Educação Básica: o papel que a escola pública tem para garantir a equidade

Carine Bueno Lania¹
Sergio Ferreira do Amaral²

Resumo

O artigo traz uma importante reflexão sobre o uso de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica de escolas públicas, com referências da atual legislação e de marcos legais que abordam a temática dos saberes digitais no contexto escolar. Tratar sobre tecnologia é sobretudo tratar de inclusão e equidade na Educação Básica em instituições públicas. Apresentamos reflexões importantes, primeiro, com relação àquilo que nós compreendemos ser o papel da tecnologia na vida das pessoas e, em segundo, consideramos o papel que a escola pública tem para garantir a equidade. Nesse sentido, ao falarmos de tecnologia não podemos esquecer da realidade da escola pública, das suas diferenças e das suas necessidades. Outro ponto também muito importante é compreender mais detalhadamente o processo de formação dos professores. Acerca desta temática, verificamos uma realidade em que professor e aluno estão se formando conjuntamente, em um processo de troca de conhecimentos sobre o uso das tecnologias educacionais. Ao dialogar com a teoria de Paulo Freire (2017), constatamos que precisamos ter a tecnologia como instrumento de transformação e de liberdade, e não como instrumento de disseminação de *fake news*, e no uso ético e seguro

¹ Estudante de pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP; Pesquisadora e professora efetiva de Educação Especial na rede pública municipal de Campinas - SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3140126640092477> E-mail: oipracarine@gmail.com.

² Doutor pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular Colaborador na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro da Association for the Advancement of Artificial Intelligence - AAAI, Membro da Associação Internacional de Inteligência Artificial - I2AI e Membro da International Society for Technology in Education - ISTE. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/8990935625316222>. E-mail: amaral@unicamp.br.

da Inteligência Artificial Generativa³ (IAGen) na produção de conhecimentos escolares. Assim, buscamos trazer essa discussão para o “chão” da escola, garantindo que nossos estudantes possam aproveitar esse processo, de modo a fomentar um pensamento crítico, estimulando-os a olhar, questionar e extrair o que há de positivo e potencial nas competências digitais significativas.

Palavras-chave: legislação; educação digital; inteligência artificial generativa; escola pública; saberes digitais; equidade.

Introdução

Dadas a importância e relevância da relação entre Educação e Tecnologia e a urgência de contextualizá-la aos saberes docentes, foram elaboradas leis, pareceres e guias relacionados a essa temática, entre os anos de 2021 e 2024. Neste artigo, devido a limitações de espaço, selecionamos alguns marcos legais relacionados à Educação e Tecnologia para contextualizar e refletir sobre a organização desse tema. Apresentaremos reflexões pedagógicas baseadas no Estado da Arte dos seguintes documentos: A Política Nacional de Educação Digital, Lei nº 14.533/2023 (Brasil, 2023); A Base Nacional Comum Curricular Computação (BNCC Computação) – Parecer CNE/CEB nº 02.2022 (Brasil, 2022); O relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 (Brasil, 2021); O Guia para a Inteligência Artificial Generativa na Educação e na Pesquisa (UNESCO, 2024) e o Referencial Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024).

A fim de contribuir para a realização dos objetivos destes documentos, o Ministério da Educação⁴ (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

³ Diferente da IA tradicional, que é programada para executar tarefas específicas, a IA generativa é capaz de criar algo novo e inesperado (MARR, Bernard. Forbes Tech, 2023).

⁴ Ao decorrer do artigo serão apresentados documentos legais com a temática Tecnologia e Educação.

Cultura⁵ (UNESCO), tem elaborado guias e referenciais para apoiar as secretarias e assim criar condições de apoiar o planejamento de formações continuadas para os professores. Bem como para “favorecer o autodesenvolvimento dos professores, estimulando a reflexão sobre sua didática enquanto sujeitos atuantes, conforme as necessidades de seu contexto social e educacional” (Brasil, 2024, p. 6).

A temática da Educação Digital e das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) aplicadas à educação é relativamente recente e conta com poucas pesquisas acadêmicas que abordam os saberes docentes na Educação Básica pública, sobretudo relacionados à inclusão escolar. Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa-ação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, que está em andamento. A relevância do estudo é justificada pelas experiências da pesquisadora em sua atuação como professora de Educação Especial na rede pública municipal de Campinas, São Paulo, onde observou os benefícios do uso da tecnologia como uma ferramenta para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de ensino regular. Dentre as ferramentas de tecnologia, destaca-se a Inteligência Artificial Generativa, “às vezes chamada de *IA gen*, é a inteligência artificial (IA) que pode criar conteúdo original, como texto, imagens, vídeo, áudio ou código de *software*, em resposta a um *prompt* ou solicitação do usuário” (Stryker; Scapicchio, 2024).

Esses dados motivaram a pesquisadora a conduzir um levantamento de estudos sobre a temática tecnologia e inclusão escolar. A análise revelou que a maioria das pesquisas brasileiras existentes sobre o uso de inteligência artificial na Educação não contempla a modalidade de Educação Especial, nem investiga o uso destas ferramentas digitais nas escolas de Educação Básica de

⁵ Guias elaborados pela UNESCO apresentados no artigo: Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa (2023); Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2016).

redes públicas municipais. Assim, o objetivo deste artigo é, a partir de uma revisão bibliográfica, realizar uma análise do estado da arte dos marcos legais sobre Tecnologias Digitais na Educação Básica em escolas públicas. O intuito é mapear a evolução desses marcos legais, que tratam sobre o uso dessas tecnologias no campo educacional, ao longo destes últimos anos (2021 a 2024) e explorar possibilidades que se entrelaçam com os saberes docentes e o papel da escola pública em garantir a equidade digital. Sem esquecer a realidade das escolas públicas, onde estudantes historicamente excluídos enfrentam uma exclusão ainda maior no que diz respeito ao uso e às potencialidades da tecnologia.

O papel da tecnologia na vida das pessoas

O uso das tecnologias em sala de aula está presente desde o sistema educacional de matrícula, diário de classe até às plataformas educacionais, em livros digitais e nas atividades práticas em sala de aula. Os desafios do tema educação e tecnologia – sendo dois temas que por si só já são complexos, e que juntos ficam ainda mais complexos e desafiadores – devem ser pauta constante das Políticas Públicas e formação continuada de professores. Sabendo que o uso das tecnologias é um caminho sem volta, pois a cada dia se incorpora cada vez mais em nossas práticas diárias. Neste contexto, os professores, ao se apropriarem deste assunto, conseguirão fomentar a inclusão e equidade digital na Educação Básica das escolas públicas.

Nos processos de ensino e de aprendizagem, os professores devem articular a tecnologia a conteúdos, competências e habilidades curriculares. Por isso, é fundamental que estejam conectados às possibilidades de incorporação da tecnologia nesses processos e preparados para utilizá-la e adaptá-la à sua prática docente (Brasil, 2024, p. 6).

O uso das tecnologias também pode apoiar a transformação digital da gestão escolar, abrangendo aspectos como a administração de professores, matrículas e diários de classe. Um exemplo de como a tecnologia pode otimizar o tempo é o diário de classe digital, que ainda é frequentemente mantido em formato físico por muitos professores, consumindo um tempo que poderia ser dedicado ao apoio os alunos. A intenção do uso da tecnologia no contexto escolar é auxiliar, e não impor, contribuindo para facilitar o trabalho docente no cotidiano das escolas públicas.

A Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, declara Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira (Brasil, 2012), refletindo a relevância de suas contribuições para o contexto da educação pública. Neste sentido, é pertinente retomar trechos significativos que destacam suas contribuições para a área educacional. Na análise sobre as contribuições de Freire (2022) em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto educacional, observa-se que ele investiga a inserção das novas tecnologias nas instituições escolares e critica o modelo educacional bancário, que favorece a transmissão passiva do conhecimento. Freire (2017) propõe uma educação libertária e problematizadora, a qual busca promover o acesso ao conhecimento e fomentar o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Freire (2017) antecipou-se aos desafios inerentes à adoção da abordagem tradicional na educação, especialmente no que diz respeito à utilização das tecnologias de maneira tecnicista e pragmática. Ele sustentava que essa perspectiva poderia comprometer o desenvolvimento integral do estudante, priorizando, assim, interesses do mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais ampla e crítica do estudante. Dessa forma, almejamos que as reflexões de Freire possam servir de inspiração e suporte para o empoderamento de professores e gestores escolares na utilização contextualizada das ferramentas tecnológicas, visando assegurar a equidade nas instituições de ensino público da Educação Básica.

Com o objetivo de diagnosticar a educação básica no Brasil e identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes,

o Sistema de Avaliação da Educação Básica⁶ (SAEB), juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁷ (INEP), por meio de um conjunto de avaliações aplicadas a cada dois anos na rede pública e em amostras da rede privada, elabora relatórios refletindo os níveis de aprendizagem e contextualizando os resultados. O SAEB busca ajudar escolas e redes de ensino a avaliar a qualidade da educação, contribuindo para o aprimoramento de políticas educacionais. Os dados do SAEB, junto com informações do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸.

De acordo com o relatório do SAEB 2021, a disponibilidade de dispositivos para acesso à internet, incluindo computadores de mesa, portáteis e tablets, revela que os menores percentuais estão concentrados nas redes municipais, especialmente nas áreas rurais. No que se refere ao acesso à internet por meio de dispositivos pessoais, as redes municipais continuam a apresentar os menores índices, embora a disparidade entre as áreas rural e urbana não seja tão acentuada. Observa-se, portanto, uma significativa desigualdade entre as instituições de ensino federais e municipais. Além disso, a localização geográfica não se configura como uma variável determinante nas desigualdades de acesso a dispositivos

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação em larga escala promovida pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que tem como objetivo medir a qualidade da educação básica no país. Criado em 1990, o SAEB é fundamental para a produção de dados que ajudam a entender o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação.

⁷ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal brasileira vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Criado em 1937, o INEP tem como principal objetivo promover a pesquisa e a avaliação educacional no Brasil, além de produzir e disseminar informações sobre a educação.

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica no país. Instituído em 2007, o IDEB combina dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações de aprendizagem e as taxas de aprovação nas escolas.

peçoais. Em linhas gerais, os dados apresentados no relatório SAEB 2021 evidenciam uma considerável desigualdade em relação ao acesso à internet, considerando a região, a localização e a dependência administrativa (Brasil, p. 120-123).

Outra questão analisada, no Relatório SAEB 2021, é em relação à formação continuada dos professores, “a formação continuada vem sendo absorvida pelos profissionais e pelos sistemas a partir do discurso da atualização e da necessidade de renovação como respostas aos desafios da educação na contemporaneidade” (Brasil, p. 84). Os professores, ao receberem formação continuada, conseguirão compreender melhor sobre os saberes e as competências digitais docentes, para que estejam cientes das possibilidades das ferramentas tecnológicas e preparados para utilizá-las e ajustá-las à sua prática pedagógica. Quanto mais formação e informação o professor receber, melhor será a conectividade para os alunos em sala de aula. Não podemos manter o modelo de sala de aula do século XIX, onde o professor usa apenas giz e lousa e os alunos apenas copiam no caderno. É essencial promover uma maior interação entre professor e estudante. Quando os alunos estão mais atualizados, ampliam seu conhecimento e despertam um maior desejo e motivação para aprender mais.

Muitos desafios abordados em outras edições do SAEB eram tratados apenas como mera questão de distribuir computadores, redes de internet móvel e testar programas e aplicativos pedagógicos, mas na edição SAEB 2021 se pautaram, também, na necessidade de atender a formação dos formadores sobre tecnologias. Observa-se que, no cotidiano das redes municipais, a tecnologia pode ser um meio para promover equidade ou, por outro lado, aumentar ainda mais as desigualdades. Essa abordagem não deve contribuir para um aumento das disparidades. É crucial desmistificar alguns conceitos e enfatizar o pensamento computacional como uma ferramenta poderosa que vai além de apenas suprir com equipamentos.

No caso de professores, a formação continuada é estratégica para a melhoria do desempenho dos estudantes, uma vez que proporciona oportunidades para que os professores compreendam melhor os processos de ensinar e de aprender, possibilitando que se aperfeiçoem na identificação das necessidades dos estudantes e, assim, realizarem as intervenções pedagógicas necessárias (Brasil, p. 84).

Nesta perspectiva, os grupos de estudo entre professores sobre a utilização da tecnologia na educação e o desenvolvimento de competências digitais oferecem uma oportunidade valiosa para discutir e aprimorar a prática docente em sala de aula. A troca de experiências entre os educadores é fundamental para promover boas práticas pedagógicas com as novas tecnologias digitais, já que não existe uma fórmula única para ensinar usando essas ferramentas. Esse processo é essencial para atender às expectativas de melhoria na educação, reconhecendo que os professores são os principais responsáveis por implementar essas mudanças.

Em relação ao nível de contribuição das atividades formativas e cursos realizados pelos professores das escolas públicas, observa-se na tabela abaixo:

Figura 1 - Tabela: Contribuição das atividades formativas e cursos realizados pelos professores de escolas públicas

DISTRIBUIÇÃO DE RESPOSTAS SOBRE NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS PELOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS (N=200.514) - SAEB 2021

Atividades formativas	Contribuiu muito	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu pouco	Não contribuiu	Não fez curso ou atividade	Em branco/Nulo
	%	%	%	%	%	%
Aprofundar meus conhecimentos sobre as disciplinas que leciono	35,9	28,5	11,3	3,1	20,9	0,4
Compreender o processo de aprendizagem	36,6	31,3	11,4	2,2	18,1	0,3
Aprimorar os processos avaliativos de sala de aula	34,4	30,7	13,2	3	18,4	0,3
Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades	40,9	28,2	11,5	3	16	0,3
Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos	35,6	29,9	13,3	3,7	17,1	0,4
Aprimorar as metodologias de ensino	39,6	30,8	11,2	2,1	15,9	0,3
Auxiliar na mediação de conflitos em sala de aula	28,3	26,3	15,7	7,8	21,4	0,5

Fonte: Elaborada por Daeb/Inep com base em microdados do Saeb 2021.

Fonte: Brasil (2021, p. 89).

A tabela representa as atividades formativas que foram avaliadas pelos professores quanto à sua contribuição para as práticas pedagógicas. A coleta de dados acima mostra que os maiores índices de necessidade formativa por parte dos professores estão relacionados ao uso de novas tecnologias e aprimoramento das metodologias de ensino (Brasil, p. 89).

Este momento representa um marco histórico na evolução educacional digital. Tanto professores quanto alunos estão envolvidos na transformação digital da sociedade, e a escola pública desempenha um papel crucial, visto que atende milhões de estudantes e é o segundo ambiente onde estes alunos passam a maior parte do tempo fora de casa. Diante deste contexto, qual é o papel da escola pública

como espaço de formação, produção de conhecimento e desenvolvimento de capacidades e saberes digitais?

O papel da escola pública para garantir a equidade.

A realidade das escolas públicas brasileiras é marcada por uma grande diversidade, com características que exigem uma análise cuidadosa e aprofundada. A questão não deve se limitar apenas ao fornecimento de acesso à internet, equipamentos e suprimentos, é fundamental considerar o uso pedagógico contextualizado das tecnologias digitais como uma ferramenta para promover a equidade. Visando atender estas questões, foi instituída a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, acerca da Política Nacional de Educação Digital (PNED/23) que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A PNED/23 apresenta os seguintes eixos estruturantes:

- I - Inclusão Digital;
- II - Educação Digital Escolar;
- III - Capacitação e Especialização Digital;
- IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2023).

Cada um desses eixos reúne um conjunto de estratégias e assim formam a base da PNED/23. A organização desses eixos apresenta como proposta garantir que todas as escolas do Brasil tenham acesso adequado à tecnologia e à internet de qualidade para fins pedagógicos, independentemente de sua localização. Considerando as dificuldades geográficas e as complexidades de infraestrutura enfrentadas no país, apresentadas anteriormente, é essencial reconhecer que o acesso à tecnologia é um direito de todos e, portanto, uma responsabilidade do Estado. Transformar as escolas em centros de produção de conhecimento com uso de conteúdo tecnológico e

com a tecnologia servindo como aliada dos professores, é uma questão de grande importância (Brasil. PNED, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluirá a BNCC Computação⁹, um documento normativo e orientador que estabelece diretrizes para o ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos nas áreas de: Pensamento Computacional; Mundo Digital; e Cultura Digital. Sendo parte integrante da BNCC, a implementação dessa diretriz será obrigatória para todas as redes de ensino. Está previsto, também, o lançamento de um guia de implementação da BNCC Computação, que tem como objetivo apoiar esse processo e fortalecer a centralidade do currículo como documento orientador das nossas práticas formativas (Brasil, p. 14).

Além disso, é crucial considerar as questões sobre o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), que deve ser utilizada com total conformidade às disposições da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais¹⁰ (LGPD), garantindo a segurança e a privacidade das informações armazenadas sobre estudantes, professores e instituições escolares. Preocupada com o uso ético da IAGen, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou um Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa:

As ferramentas de IA generativa (IAGen) disponíveis ao público estão surgindo rapidamente, e o lançamento de versões iterativas supera a adaptação das estruturas regulamentares nacionais. A ausência de regulamentações nacionais sobre a IAGen na maioria dos países deixa desprotegida a privacidade dos dados dos usuários,

⁹ Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁰ A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709, foi sancionada em 14 de agosto de 2018 e entrou em vigor em 18 de setembro de 2020 no Brasil. A LGPD estabelece regras sobre a coleta, armazenamento, uso e compartilhamento de dados pessoais, visando garantir a privacidade e a proteção dos dados dos indivíduos.

e as instituições de ensino não estão preparadas para validar essas ferramentas (UNESCO, 2024, p. III).

O objetivo do guia sobre a IAGen é apoiar a implementação de ações imediatas e o planejamento de políticas a longo prazo para garantir uma abordagem centrada no ser humano em relação às novas tecnologias. O guia avalia os riscos potenciais da IAGen aos valores humanos fundamentais, como inclusão e diversidade, e propõe passos para que governos regulem seu uso, incluindo a proteção da privacidade dos dados e restrições de idade. Também estabelece requisitos para fornecedores de IAGen visando um uso ético na educação e destaca a necessidade de instituições educacionais validarem essas ferramentas. O guia convida à reflexão sobre as implicações de longo prazo para o conhecimento e a aprendizagem, assim como englobar os eixos pedagógicos e de gestão na transformação digital da educação, que são responsabilidades compartilhadas por todos os envolvidos (UNESCO, 2024).

Outro recente documento relacionado à temática das tecnologias na educação é o Referencial de Saberes Digitais Docentes (Brasil, 2024), organizado em três dimensões, cada uma abrangendo dez saberes específicos que, quando desenvolvidos, favorecem a intenção pedagógica na aplicação das tecnologias digitais na prática docente.

Conforme organograma abaixo, referente às dimensões e saberes docentes:

Figura 2 - Saberes Digitais Docentes



Fonte: Brasil (2024, p. 7).

Cada dimensão aborda diferentes objetivos e estratégias, o que facilita a identificação das necessidades e o desenvolvimento de programas de formação continuada adequados para os professores. Este referencial delinea as habilidades e conhecimentos essenciais que os professores devem ter em relação ao uso de tecnologias, tanto como ferramentas de trabalho quanto como conteúdos educativos. Neste sentido, embora os estudantes tenham um conhecimento considerável sobre tecnologia, esse

conhecimento frequentemente necessita de mediação do professor para apoiar a visão crítica e um uso ético e reflexivo das tecnologias.

Os documentos do MEC são apresentados como guias para a implementação de formações em cada escola, respeitando suas especificidades e alinhando-se com a orientação pedagógica de cada rede de ensino. O objetivo, de modo geral, é fomentar os saberes digitais dos professores da Educação Básica nas escolas municipais, promovendo o uso contextualizado da tecnologia. As estratégias destes documentos focam, prioritariamente, no desenvolvimento dos saberes digitais dos professores e gestores escolares.

Considerando que o fortalecimento e empoderamento dos educadores e gestores são essenciais para que possam utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira significativa em seus contextos específicos. A tecnologia deve servir como uma ferramenta de apoio e aliada do professor em seu processo e prática pedagógica, sem jamais substituir o papel do educador. Seu uso não deve ser imposto nem padronizado, ao contrário, é fundamental que seja adaptado e personalizado para atender às necessidades específicas de cada contexto pedagógico.

Considerações finais

Embora a tecnologia possa apresentar desafios e gerar resistência, muitos professores expressam preocupações acerca de seu impacto potencial na aprendizagem dos alunos. Frequentemente, há um receio legítimo de que a introdução de novas ferramentas tecnológicas possa, em vez de trazer benefícios, comprometer a atenção e o foco dos estudantes, especialmente em um contexto em que se discute o uso excessivo e não mediado de telas por crianças e adolescentes. Essas preocupações são compreensíveis e evidenciam a necessidade de um equilíbrio cuidadoso na utilização da tecnologia no ambiente escolar.

Compreendemos que os documentos relacionados às tecnologias educacionais têm o potencial de apoiar o trabalho

pedagógico de professores e gestores, promovendo o uso ético e seguro da tecnologia para favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, é essencial considerar os saberes docentes e o investimento na formação dos professores para a transformação digital nas escolas públicas, alinhando-se às mudanças inevitáveis do nosso tempo e evitando que a Educação Básica das escolas públicas permaneça desatualizada. É fundamental assegurar que nossos estudantes desenvolvam competências digitais essenciais dentro do ambiente escolar, o que demanda suporte adequado aos professores, permitindo-lhes realizar essa tarefa com eficácia.

Como proposta, sugerimos que os recursos educacionais digitais sejam organizados, pelas equipes escolares, em drives e com curadoria pedagógica, onde professores e estudantes possam acessar vídeos, podcasts e objetos digitais de aprendizagem que complementem as aulas. A curadoria pedagógica dos materiais digitais é crucial para garantir que todo conteúdo passe por um processo de validação ética, assegurando a qualidade e a segurança das informações transmitidas, assim apoiando efetivamente o processo pedagógico.

Referências

BRASIL. **BNCC Computação** – Complemento. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2022. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>>. Acesso em 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13/04/2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência

da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.180/2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114180.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.533/2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Avaliação do Ensino Médio**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Saberes Digitais Docentes**. Brasília, DF: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022** – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downl

oad&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2021**: volume 1 contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: 2024. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 4 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

MARR, Bernard. O futuro da IA generativa além do ChatGPT.

Forbes Tech, Brasil, 31 maio 2023. Disponível em:

<https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/05/o-futuro-da-ia-generativa-alem-do-chatgpt/> Acesso em: 14 set. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa**. Paris, França: UNESCO [2024]. Disponível em:

<https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em 18 set. 2024.

STRYKER, Cole; SCAPICCHIO, Mark. **O que é IA generativa?**

Brasil: IBM [2024]. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/generative-ai>. Acesso em: 14 set. 2024.

**Parte II – Narrativas
voltadas para Formação do
Professor**

A Narrativa e suas contribuições formativas para Professores(as) de Educação Infantil: análise de uma experiência

Juliana dos Santos Tonhati¹

Marina Cyrino²

Resumo

O presente capítulo focaliza a narrativa docente como um caminho para o desenvolvimento da reflexão e transformação das práticas de professores(as) de educação infantil. Nas pesquisas em educação, a escrita narrativa tem se fortalecido como potência quando possibilita que as experiências docentes possam ser compartilhadas e compreendidas por outros docentes como algo que possa transformá-los no seu processo investigativo e formativo. Assim, objetiva-se compreender e apresentar a narrativa como uma possibilidade para a reflexão das práticas docentes. Metodologicamente, opta-se pela pesquisa qualitativa, de caráter narrativo, na qual analisa-se uma narrativa escrita por uma das autoras deste texto. Observou-se que, ao narrar as memórias, a professora autora descreve seus sentimentos percebidos em uma situação específica e posteriormente as reflexões que tal acontecimento possibilitou para seu desenvolvimento profissional, focalizando o diálogo e a perspectiva dialógica como elementos principais da sua prática docente. Percebeu-se que a narrativa declara quem é esse profissional, mas também quem é esse sujeito, munido de sua cultura, de suas crenças, memórias e vivências, que estão intimamente intrínsecas a sua forma de ensinar.

Palavras-chave: formação docente; narrativas; reflexão sobre a prática.

¹ Coordenadora Pedagógica, cursando o Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, Unicamp. ju.nick@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação, Unicamp. ma.cyrino@hotmail.com.

Introdução

Desde o final do século XX vêm se discutindo no Brasil a questão da formação de professores(as) e a necessidade de transformação dos saberes docentes, visando a valorização da profissão e a profissionalização do ensino (Tardif, 2013).

Nóvoa (2017) argumenta que a desprofissionalização dos docentes vem sendo cada vez mais alavancada por questões políticas, sociais e culturais, e que a privatização da escola e de universidades públicas consolida cada vez mais a desvalorização do(a) professor(a).

Frente a isso, existe um grupo nomeado como transformadores que reconhecem a necessidade de mudanças na formação continuada de professores(as), valorizando e entrelaçando os caminhos entre a profissão e a pesquisa, buscando respostas que possam corroborar a transformação na formação dos(as) professores(as).

Para o autor, o primeiro passo é reconhecer o problema e, além disso, buscar a formação centrada na profissão, valorizando a preparação, entrada e desenvolvimento profissional docente, definindo sua especificidade (Nóvoa, 2017). Nesse sentido, busca-se um espaço de formação no qual se aproximem escola e instituição de formação.

Para tanto, é necessário que este lugar tenha quatro características fundamentais: um diálogo íntimo entre o espaço da formação e o espaço da profissão, o entrelaçamento entre teoria e prática, a igualdade colaborativa que valoriza os conhecimentos, experiências universitárias e escolares e, por último, um lugar de encontro social, de intervenção pública, que possibilite ao(à) professor(a) agir criticamente com envolvimento comunitário (Nóvoa, 2017).

Algumas dessas características já foram sinalizadas na Lei nº 9394/1996, que, no artigo 61, dispõe que a formação daqueles que trabalham na educação deve ter como fundamentos: “1- a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em

serviço; 2- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino” (Brasil, 1996, s/p).

A ênfase nas práticas e experiências vividas pelos(as) professores(as) é dada a partir desse documento. Os próximos normativos (Brasil, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2019) vão reafirmar tal compreensão, focalizando a reflexão sobre a prática como aspecto central.

Especificamente sobre a formação continuada de professores(as), Nóvoa (2017) destaca que os cursos oferecidos aos(às) professores(as) não se aproximam da realidade escolar. Isso quer dizer que é comum que esses cursos sejam descontextualizados dos cotidianos escolares ou que apresentem “receitas inovadoras” aos(às) professores(as), sem considerá-los como sujeitos históricos e sociais, os quais carregam uma boa bagagem de experiências.

Em outra obra, o autor salienta a importância em “investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1997, p. 25). Dessa forma, as experiências de ensino devem ser colocadas como ponto de partida para a reflexão e análise sobre as práticas, a fim de (re)significá-las (Nóvoa, 1992; 1999; 2011).

Reflexões que não se podem fazer de forma individual, mas validando a necessidade das discussões e leituras coletivas entre pares, para que juntos possam dialogar sobre experiências na tentativa de reconstruir e transformar práticas na busca de uma epistemologia da prática docente (Tardif, 2002).

Há diversas maneiras de possibilitar esses momentos de partilha e reflexão entre docentes, por exemplo, por meio das histórias de vida ou narrativas produzidas pelos(as) professores(as) atuantes.

A escrita narrativa possibilita que as experiências docentes possam ser compartilhadas e compreendidas por outros docentes como algo que possa transformá-los no seu processo formativo. Narrar a própria prática pedagógica pode e deve contribuir para dar significado às histórias vividas na escola, já que todos os dias são dias importantes neste ambiente.

Para Muylaert (2014), a narrativa não é uma forma mecânica de se comunicar, mas sim uma forma peculiar do ser humano, chegando a ser artesanal e, por sua vez, tem o poder de contar histórias, pensamentos e reflexões sobre certa situação em um determinado espaço.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva compreender e apresentar a narrativa como uma possibilidade para a reflexão das práticas docentes, por meio da análise de uma narrativa escrita por uma das autoras deste texto.

A importância da narrativa para o(a) professor(a) de educação infantil

Os(as) professores(as) de Educação Infantil vivem experiências diárias com as crianças na escola em seus mais amplos contextos, no entanto, são oferecidas poucas oportunidades de refletir e partilhar tais experiências.

Para ensinar, principalmente na Educação Infantil, torna-se necessário que o(a) professor(a) se reconheça, compreenda o desenvolvimento infantil por meio das interações e, nesse sentido, desenvolva um papel fundamental na formação do outro como educando, mas também como sujeito, protagonista de suas vivências e experiências.

Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, é preciso que o educador identifique os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças para que elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidade criada ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubra as formas mais adequadas de garantir esse objetivo (Saviani, 1991 *apud* Mello, 2016, p. 20).

Na Educação Infantil, as crianças precisam apropriar-se do lúdico para compreenderem o mundo em que vivem. É na interação com outras crianças e com os adultos envolvidos que acontecem os momentos de aprendizagens, principalmente os relacionados à aquisição da linguagem, primordial para a comunicação entre os pares.

É possível compreender que as crianças são diferentes umas das outras, cada ser tem sua bagagem biológica e de vida, envolvidos em uma cultura familiar própria. A individualidade e curiosidade de cada criança possibilita que sejam vistas do ponto de vista individual. Porém, no início da profissão, o(a) professor(a) pode não conseguir perceber esses fatos no ato de ensinar.

Ainda persiste a crença de que o(a) professor(a) é o(a) único(a) detentor(a) do saber, portanto, direcionar o olhar para a criança como um ser autônomo é um desafio que precisa ser superado pelos(as) educadores(as).

Cumprir o currículo é o primeiro aspecto que dificulta o(a) professor(a) de relacionar-se com a criança individualmente, pois o desafio é que todos aprendam o que é esperado (Freire 1996).

Diante das dificuldades impostas pelo sistema, da má gestão das políticas públicas e da utopia de que a profissão docente é um dom, muitos(as) professores(as) em conformidade com as imposições deixam de questionar, de problematizar fatos e acontecimentos sociais, de tomar consciência do seu papel como educador(a).

Pensar em uma formação reflexiva para os professores é compreender que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p. 6).

Narrar suas histórias de vida e trajetória docente pode contribuir para a (re)tomada de um pensamento autônomo, reflexivo e crítico. No contexto da formação continuada, é importante que haja esse exercício, promovendo conscientização

dos docentes, ativos na sociedade e autônomos na tomada de decisões e posicionamento.

Para Bragança (2021), é no processo de narrar que as docentes conseguem se enxergar e tomar consciência de sua prática e das relações estabelecidas com a cultura escolar. Ao refletir criticamente sobre a sua prática em sala de aula (Freire, 1996), o docente é impulsionado a buscar soluções e perceber que dispor de momentos de interação entre pares é um ponto crucial para a reflexão.

Quando o(a) professor(a) está fora da sala de aula, geralmente retoma com os(as) colegas de trabalho o assunto “alunos(as)”, contando sobre eles(as) e sobre momentos que passaram juntos(as). Diante disso, planejar um espaço no qual o(a) professor(a) possa narrar os momentos vividos organiza os sentidos visando compreender o seu processo de emancipação profissional e pessoal, além da realidade em que está inserido.

Mergulhar no cotidiano escolar em um contexto de pesquisa científica dá possibilidades outras de compreender e apreender uma realidade que se processa de inúmeras formas, acontecimentos e sensações que somente estando imersos nas relações estabelecidas com os sujeitos com os quais dialogamos, participantes de nossas pesquisas, nos é possível construir (Bragança, 2021, p. 303).

Para Suarez (2016), os docentes se formam ao mesmo tempo em que narram suas memórias. A narrativa nos torna capazes de vincular teoria e prática e repensar ações e contexto escolar como um todo, favorecendo o processo de ressignificação do pensamento e a diferença entre os discursos que levam à produção de conhecimento. Rememorar os momentos vividos com os educandos e educadores(as) possibilita que o(a) professor(a) se reconheça como protagonista de suas próprias histórias.

Diante do exposto, torna-se necessário um espaço de fala coletiva para os(as) professores(as).

Esse exercício favorece a construção de compreensões e saberes compartilhados sobre o próprio trabalho e as relações nele constituídas, uma vez que as expressões dos outros trazidas nas narrativas permitem que a professora perceba aspectos de si e das relações, já que os atos dos outros também respondem a ela e à sua prática pedagógica (Simas; Prado, 2021, p. 59).

A observação das próprias práticas docentes não se limita à autonarrativa, pois vê-se que há outras educadoras com valor inigualável que permitem narrar momentos incríveis e significativos. Pelo contrário, amplia o horizonte educacional e proporciona momentos de estudos que são indispensáveis para o aprimoramento profissional.

Na teoria Bakhtiniana, a palavra serve como um “indicador” das mudanças ou permanências nas sociedades. Para o autor, as interações que os sujeitos têm entre si e a linguagem entre “eu e o outro” os levam ao desenvolvimento na sociedade. Assim, a fala possui viés social (ideológico) inerente à comunicação, tornando o diálogo um conceito chave (Lima, 2018).

A experiência com a narrativa das próprias vivências traz a realidade frente ao processo de formação, ampliando o diálogo entre o grupo, produzindo saberes advindos da prática e libertando a voz do(a) professor(a) para contar as histórias que quiser, validando a profissão docente.

Freire (1996) sustenta que a reflexão crítica da própria prática se torna uma exigência na relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando “blá blá blá” e a prática, ativismo.

É comum que a formação continuada de professores seja marcada pela aquisição de conhecimentos pedagógicos, muitas vezes técnicos, que se limitam ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação, como as faculdades ou cursos trazidos por empresas privadas, distanciando, assim, o(a) professor(a) da capacidade de reflexão. Diante disso, o(a) professor(a) se distancia cada vez mais do pensamento crítico, da continuidade dos estudos e conseqüentemente da pesquisa.

Para Tardif (2010), a distinção crescente entre educadores(as) (corpo docente) e pesquisadores (comunidade científica) pode ser observada de diversas formas na estrutura educacional de hoje. Tradicionalmente, os(as) educadores(as) têm o papel de mediar o conhecimento dos alunos, enquanto os(as) pesquisadores(as) focam na criação de novo conhecimento através da investigação. “Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de produção e transmissão do saber sem nenhuma relação entre si” (Tardif, 2010, p. 35).

Portanto, narrar a própria prática torna-se algo relevante no processo formativo dos(as) professores(as), bem como dos(as) professores(as) ouvintes e leitores(as) destas narrativas, nas quais possam identificar semelhanças e diferenças na forma de ver a profissão.

Metodologia

O presente texto é pautado em uma metodologia qualitativa a qual se utiliza de elementos da pesquisa narrativa para explorar os dados produzidos. Segundo (Muylaert, 2014), essa metodologia é especialmente útil para explorar aspectos subjetivos e complexos da experiência humana que podem não ser facilmente quantificados. O objetivo é entender experiências individuais e como elas são narradas pelos próprios participantes.

Nesse sentido, a primeira autora deste trabalho escreveu uma narrativa sobre sua constituição como professora de educação infantil e fez o exercício de refletir e analisar tal construção. É o que se apresenta a seguir.

Constituir-se como professora de educação infantil: percepções, concepções e reflexões

A narrativa faz parte da minha³ vida desde muito pequena, quando ouvia histórias numa antiga vitrola em meus discos de vinil infantis. Tinha uma vitrola azul, que tocava o dia todo os encantos das histórias que me faziam ficar horas longe da realidade.

Outras histórias que me chamavam atenção quando criança eram as histórias que minha avó contava quando estava sozinha comigo. Geralmente contava histórias que viveu em Minas Gerais, sempre no período de sua adolescência, época que gostava de recordar.

Na escola, eu tive preferência por textos narrativos e sempre fui destaque em redações. Incentivada por uma professora, me arrisquei a escrever e muitas foram as vivências neste sentido.

Gosto mesmo é de rimar, escrever poesia me satisfaz a alma, com isso transformei essa possibilidade para contestar a sociedade e escrevi até mesmo uns raps, que na visão de outros, não combinaram com a profissão docente, então voltei a escrever poesias.

Narrar é sobre escrever suas próprias histórias, reviver memórias, colocando no papel o que tem no pensamento. O texto narrativo permite que possamos escrever validando quem somos. O que não se pode garantir é que seja compreendido com a mesma intenção que foi escrito. Para os olhos de quem leu e não viveu as mesmas histórias, pode ser tudo diferente.

As narrativas de vida fazem parte de nosso modo de ser propriamente humano, somos contadores de histórias, por meio delas nos aproximamos e interagimos com os outros e com o mundo e, assim, de forma oral, escrita, imagética, digital, por meio de documentos..., deixamos rastros de nossa passagem e, como desejavam os gregos, nos tornamos imortais. Por sua potência, além de prática social, as narrativas constituem um vigoroso gênero

³ Este item do trabalho está escrito em primeira pessoa por tratar-se de uma narrativa pessoal da primeira autora do texto.

literário, encantando leitores em todo mundo e foram também tomadas como prática teórico metodológica de pesquisa e de formação, nas ciências humanas e sociais (Oliveira, 2016, p. 11).

Quantas coisas estão em nossa memória que nos construíram como sujeitos! Desde pequenos, a realidade vivida vai nos transformando culturalmente para que possamos conviver com a sociedade em que estamos inseridos. Nossos costumes, nossas crenças, os ensinamentos de nossos pais e outros familiares, a escola em que estudamos, os amigos que fizemos, os tombos de bicicleta, as brigas, tudo isso vai nos formando no decorrer da vida. A capacidade de interagir inata nos seres humanos nos garante que possamos vivenciar trocas uns com os outros. Trocas de aprendizagens, habilidades, emoções.

Para Vygotsky (1993), é nas interações que o indivíduo se desenvolve e o(a) professor(a) de Educação Infantil está em constante relacionamento com as crianças, não podendo deixar passar despercebida a importância dos vínculos que são estabelecidos nestas relações. Por vezes, nas vivências do dia a dia não identifica momentos significativos para o aprendizado, para a vida do educando e para seu processo formativo.

Não há como construir-se sem conhecer as próprias histórias e uma forma de garantir que as memórias fiquem registradas é escrevê-las, dando sentido ao que vivemos. Quando escrevemos, revivemos e reinventamos o mesmo pensamento que outrora tinha outro significado.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado [...]. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (Bosi, 1994, p. 55).

Ao pensar na minha profissão como professora, percebo como a narrativa influenciou este processo. O ato de escrever foi aos poucos validando minhas vivências em sala de aula com os meus

alunos de educação infantil. Um pequeno caderno de registros de uma atividade, uma caixa com materiais pessoais e coisas que fui ganhando das crianças e pessoas nos vinte e três anos de docência, as cartinhas, fotos de alunos, coisinhas e mais coisinhas!

Quando revejo meus pertences, sinto vontade de narrar. Narrar as histórias vividas em sala de aula com meus pequenos alunos falantes.

E foi nas salas que me construí a educadora que sou nos dias de hoje, foi nas vivências com seres humanos tão pequenos que as aprendizagens docentes foram acontecendo.

Diariamente, ao encontrar com os alunos em sala de aula, o dia torna-se cheio de possibilidades, de momentos dialógicos onde a interação faz com que professora e alunos aprendam.

Na roda de conversa inicial, atividade constante da educação infantil, as relações entre os adultos e as crianças se fortalecem. Sempre me pareceu um valioso momento, por poder ouvir as mais diversas histórias, e partindo dessas contações, podia conhecer quem eram meus alunos, do que gostavam ou não, como se sentiam na escola e com o tempo íamos nos aproximando numa relação de confiança e afetividade que durava o ano todo e, por vezes, se estendeu pela vida, já que as relações com muitas dessas crianças foram levadas para além da escola.

É engraçado encontrar meus alunos sendo adolescentes nos dias de hoje, já que quando os vejo, ainda os vejo como pequenos. O carinho que guardei por eles e que guardaram por mim é muito valioso e suponho que tenha sido assim pela relação dialógica que tivemos.

Algumas vivências me atravessaram e narrar para mim mesma e para os outros, me transporta para sala de aula. Essa é a potência da escrita narrativa, ela pode te levar a vivenciar, de olhos fechados, as memórias escritas no papel.

Tão potente recordar aqueles momentos de interação nos quais os meus alunos aprendiam o som das letras e a ler as palavras. Tão potente quanto quando me recordo das atividades fonológicas que eu inventava e as crianças ficavam me achando

engraçada, mas que, com o passar do tempo, desenvolviam a linguagem para pronunciar as palavras corretamente. Tão potente quanto a relação construída com uma aluna que era minha vizinha de prédio, mas seus pais eram fechados e ela não podia se relacionar comigo. Na escola éramos felizes juntas.

As narrativas de uma professora são tão potentes, porque contam uma história vivida, experienciada. E foi neste contexto que me formei Juliana, professora de Educação Infantil. Uma jovem professora, que iniciou sua carreira aos vinte anos de idade, impulsionada por teoria e prática vivenciadas no magistério. Prática diária, de interações e intervenções que foram direcionando a transformação do olhar diante do desenvolvimento das crianças.

Narrar-se é, portanto, um ato político. Possibilita refletir sobre o que fazemos. A experiência da escrita é um exercício de transformação de nós mesmos, através dela organizamos o pensamento, reafirmamos e transformamos conceitos. Assim, compreendemos com Larrosa (2002, p. 19-20) que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”.

Envolvida com o contexto de sala de aula, percebi que trabalhar com crianças da faixa etária de Educação Infantil tem muito mais relevância quando o(a) professor(a) se debruça primeiramente sobre o desenvolvimento social e afetivo desses pequenos em desenvolvimento.

Recordo-me de uma aluna chamada Bella, com idade entre dois anos e meio a três anos em uma turma de maternal. A separação da família foi tão dolorida para todos que trouxe várias transformações em minha formação.

Seu pai era mais fechado e sua mãe se apresentava chorosa diante da situação. Assustada com o contexto, fiz o possível para aproximar-me da menina.

Bella chorava muito e com sua fala anasalada chamava pelos pais. Nervosa, ela vomitava todos os dias, ininterruptos, uma

grande quantidade de leite. Primeiramente, vomitava na mãe, grudando no seu colo. Mais tarde, comecei a retirar a criança do colo da mãe e acolher no meu, conseqüentemente ela passou a vomitar em mim.

Foram duzentos dias letivos nos quais Bella vomitou em mim e, vagarosamente, foi habituando-se a ficar na escola. Meus cabelos estavam sempre cheirando a leite e a menina no meu colo o dia todo, enquanto eu ministrava a aula com os outros quinze alunos.

Nossa relação foi se estruturando neste contexto de separação e acolhimento. A mãe, ainda chorosa, já me olhava com algum conforto e o pai continuava com o semblante fechado. Despediam-se da filha ainda com insegurança.

No ano seguinte, atribuíram-me uma turma à frente do maternal, chamada pré nível um, turma que Bella iria frequentar. Grande foi minha surpresa e tristeza, pois me sentia cansada. Hoje, ao reviver essa memória, compreendo o meu papel na vida dessa família e como esse momento influenciou em meu processo formativo. A influência se deu quando percebi que minhas intervenções profissionais estão intimamente relacionadas ao sujeito que sou, como me compreendo culturalmente, no que acredito e como minha postura influencia no outro.

Já na turma nova, iniciaram-se as aulas para Bella e, no primeiro dia, chamado de escola aberta, a família adentrou em minha sala de aula demonstrando alegria. Até o sorriso dos pais eu pude ver. Bella estava feliz e os pais diziam a ela que eu seria a professora novamente. Conversavam com outros pais novatos indicando que eu era uma boa profissional.

Mas não é somente sobre o trabalho, sobre a profissão docente, é também sobre empatia, sobre acolhimento e afetividade. Custou-me compreender que a forma que tratamos o outro e a preocupação que temos com os filhos dos outros também nos constrói docentes. Com Freire (1996, p. 141) compreendi que para ensinar é preciso “querer bem aos educandos”.

Eu e Bella, passamos mais um ano juntas, um ano tranquilo e produtivo. A confiança da menina em nossa relação fez com que

tivesse a oportunidade de desenvolver diversas habilidades sociais, afetivas, motoras e cognitivas.

Esse, um dos momentos mais intrigantes que vivenciei como docente, foi o que me levou a refletir sobre qual foi a atitude tomada por mim que transformou essa relação com a aluna e com esta família, especialmente.

Uma reflexão que me aproximou da crença de que somente o diálogo pode aproximar as pessoas, e quando digo diálogo, não somente no sentido das palavras ou conversas, mas sim num sentido mais amplo. Segundo Orlando (2003, p. 348,) “a vida é dialógica por natureza; viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida [...]”.

O diálogo como constructo de uma relação como um todo, o diálogo que começa no olhar, na aproximação corporal, na capacidade de colocar-se no lugar do outro, a capacidade de dialogar nas entrelinhas, no mero conhecer-se. Assim, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 1996, p. 136).

Para que haja uma aproximação entre os sujeitos é necessário fazer este percurso de aproximação, de tal forma que se possa conhecer ou talvez compreender o que o outro espera de você diante dele. Sobre isso, percebi que

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um sine qua da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (Freire, 1996, p. 116).

Pensando dessa maneira, percebo que precisava muito mais aproximar-me da família dessa criança do que dela mesma e foi o que possibilitou que essa relação dialógica se construísse. Os pais da aluna, com o passar dos tempos, foram construindo uma relação de confiança entre família e escola, já que eu estava inserida em uma instituição, a relação se constrói também como um todo.

Apoiada nas ideias da interação defendidas por (Vygotsky, 1993), que considera que o sujeito se forma a partir das interações que tem com o ambiente, acreditando na importância das trocas com colegas para o aprendizado, percebi que pessoas são construídas de histórias vividas, da cultura em que estão inseridas e nas suas próprias crenças.

O autor acreditava que o aprendizado não acontece de forma isolada; ele é sempre mediado pelo contexto social e cultural. As interações com outras pessoas, sejam elas familiares, amigos(as) ou educadores(as), desempenham um papel fundamental na formação da identidade e na aquisição de conhecimento.

As histórias de vida e as experiências compartilhadas influenciam como cada um(as) de nós interpreta eventos, valores e crenças. Por exemplo, alguém que cresceu em um ambiente que valoriza a cooperação pode ter uma visão de mundo diferente de alguém que foi ensinado a valorizar a competição. Isso demonstra como a cultura e as experiências moldam não apenas o conhecimento, mas também a forma como nos relacionamos e nos comunicamos.

Já não poderia mais distanciar-me da tentativa de interação buscando compreender o que, de fato, causava tanto medo nos pais de Bella. Quais as experiências escolares que estes pais tiveram que os levavam à dificuldade da separação da filha? Quais as influências do meio que esta criança e esta família estavam recebendo? Por fim, o mais importante, como se deu essa transformação do olhar familiar diante da escola e da professora?

São questionamentos que me direcionam a repensar a prática docente e a potência de refletir sobre ela. Quando reflito, me formo e quando me formo reflito. Apoiada em Nóvoa (2009, p. 7), fui

percebendo que “a formação deve contribuir para criar nos professores hábitos de reflexão e autorreflexão que são essenciais numa profissão [...] que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 7).

A transformação em minha prática pedagógica se deu quando internalizei que seria uma professora dialógica, falante, mas também ouvinte. Pensando com Alarcão (1996),

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (Alarcão, 1996, p. 18).

Fortalecendo a ideia do ouvir, penso que muitas vezes um bom diálogo pode ser muito mais proveitoso quando nos permitimos não dizer nada, apenas escutar. Numa perspectiva dialógica, Freire (1996) nos lembra que para ensinar é preciso saber escutar, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, por fim, ensinar exige querer bem os educandos. Escutar o outro no sentido de validar suas experiências, deixando que este seja protagonista em sua narrativa. A partir daí, pode-se conhecer um pouquinho do outro, porque acredito que não se pode conhecer o outro por inteiro.

E não se pode conhecer o outro por inteiro porque ninguém está pronto e acabado, para Bakhtin (2003), o outro indivíduo está fora e diante de mim externa e internamente, a cada dia temos a oportunidade de diálogo, de mudança, de viver novas aprendizagens.

Aprendi com a história da aluna Isabella que o diálogo, mesmo aquele em silêncio, tem o poder de nos aproximar como humanos, como sujeitos sociais.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou compreender e apresentar a narrativa como uma possibilidade para a reflexão das práticas docentes. Foi possível, por meio da revisão da literatura, identificar que a narrativa escrita é formativa no sentido de que possibilita ao(a) docente um rememorar e refletir sobre o vivido.

Ao narrar as suas memórias, a professora autora deste texto descreve o caminho que a constituiu docente e focaliza seus sentimentos percebidos em uma situação específica. Posteriormente, traz as reflexões que tal acontecimento possibilitou para seu desenvolvimento profissional, destacando o diálogo e a perspectiva dialógica como elementos principais da sua prática docente.

Este artigo possibilitou compreender que o ato de narrar as próprias memórias é importante diante das vivências do dia a dia que atropelam o(a) professor(a), dificultando que reflita sobre suas práticas.

A narrativa declara quem é esse profissional, mas também quem é esse sujeito, munido de sua cultura, de suas crenças, memórias e vivências, que estão intimamente intrínsecas a sua forma de ensinar.

No entanto, a narrativa não deve ficar no âmbito individual, mas deve ocupar um espaço em momentos coletivos de partilha entre pares, pois se compreende que aprendemos com as vivências do outro e com o outro. Dessa forma, é importante que, nas escolas e nas redes de ensino, existam espaços de diálogo entre professores(as), fortalecendo o coletivo profissional.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos De Pesquisa**, (45), p. 66–71, 1983. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/aceso-a-informacao/
media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BAKHTIN, M. Metodologia das Ciências Humanas. *In*:
BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGANÇA, Inês F. S; PRADO, Guilherme V. T; ARAÚJO, Mairce S. **Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos**. Educação Unisinos, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf
Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em: 18 jun. 2024.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994. 484p.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LIMA, Maria E. C. de C.; GERALDI, Corinta M. G.; GERALDI, João W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17–44, jan. 2015.

LIMA, Milton. Noções Básicas de Conceitos em Bakhtin. *In: III Encontro de Pós-Graduação. PROPIT Unifesspa*, 3., 2018, Marabá, PA. Anais. PROPIT, 2018. Disponível em: https://epg.unifesspa.edu.br/images/Artigos/EPG_2018/Milton-Pereira-Lima.pdf

MUYLAERT, Camila J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. p. 11-20.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educação, 2009. Cap. 2, Professores Imagens do Futuro Presente, p. 25-46.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora vozes, Petrópolis, vol. 10, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Aline G. S.D; MORAES, Jaqueline F.S.; ARAÚJO, Mairce, S. **MEMORIAIS DE FORMAÇÃO Narrativa e Autoria no Processo Formativo Docente**. Rio de Janeiro vol. 1, 2016.

Disponível em: rupopolifonia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/memoriais-de-formacao-narrativa-e-autoria-no-processo-formativo-docente-2016-.pdf

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) em uma comunidade narradora

Caroline Duarte¹

Inês Ferreira de Souza Bragança²

Resumo

Este artigo tematiza a formação continuada de professores na perspectiva da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) (Oliveira; Suárez, 2023), num espaço/tempo de encontro entre a universidade e as escolas de Educação Básica do município de Campinas. Partilha o contexto de constituição e a organização de uma Comunidade Narradora enquanto movimento de formação continuada de professoras, as políticas públicas presentes, os atravessamentos e as experiências vividas nesse coletivo de professoras e professores. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma parceria entre o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) Sudoeste da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e professores/pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. Propomos, assim, que este estudo favoreça o registro e a valorização do conhecimento produzido nas escolas, por meio da documentação narrativa de experiências pedagógicas, e também a reflexão sobre uma possibilidade de formação continuada que favoreça essa prática.

¹Estudante do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Professora Doutora Inês Ferreira de Souza Bragança. Trabalhou como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Campinas. Atualmente é Supervisora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Campinas. CV: <http://lattes.cnpq.br/7976379163536095>.

²Professora Livre-Docente na Área de Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Palavras-chave: documentação narrativa; formação de professores; narrativas pedagógicas; *pesquisa formação*; pesquisa (auto)biográfica.

Introdução

Um grupo de professoras reúne-se numa Comunidade Narradora, desde 2023, com o desejo de partilhar histórias sobre o período pandêmico vividas nas escolas da região Sudoeste da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas. Essa proposta de formação continuada foi tecida numa parceria entre professores/pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp e o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) Sudoeste da SME de Campinas.

Essa Comunidade Narradora se insere na perspectiva das políticas públicas que possibilitam a realização de formação continuada em serviço aos professores, adotada pela SME. Em 2010, houve uma comissão de profissionais, indicados pelo secretário de Educação do Município de Campinas, para recuperar os estudos, propostas e resoluções que foram produzidos nos últimos dez anos por diferentes grupos de profissionais abordando a formação continuada. Após esse estudo, a comissão apresentou a versão final do documento, então denominado “Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Campinas”, que entende que a formação continuada não resolverá todos os problemas educacionais, mas, se realizada com propostas elaboradas coletivamente, com rigor técnico-científico e proposições investigativas e criativas, pode contribuir para o enfrentamento de práticas individualistas e alienadoras (Campinas, 2011). Ainda nesse documento, verificamos que os Naeds e unidades educacionais são considerados espaços onde podem acontecer atividades que envolvam a formação continuada com diversas organizações, tais como os grupos de formação, estudo, trabalho e pesquisa.

Consta, ainda, que os Naeds devem acompanhar as unidades educacionais para elaborar, com as escolas, planos de formação que contemplem as necessidades dos profissionais, dos projetos pedagógicos e das políticas da SME. No art. 8º da Resolução SME nº 1/2012, publicada no *Diário Oficial Municipal* de 11 de janeiro de 2012, afirma-se a necessidade de elaboração dos planos de formação continuada. Essa proposta de elaboração de planos de formação continuada dos profissionais da escola e da unidade educacional coletivamente vem sendo solicitada por meio de normativas anuais e deve estar presente nos projetos pedagógicos de todas as escolas.

O Naed Sudoeste tem buscado construir, por meio das ações, escritas e relatos das práticas desenvolvidas nas escolas, a valorização e a publicização desses conhecimentos com o intuito de potencializar a reflexão/formação continuada, a partir da publicação de artigos que tragam essas práticas e experiências vividas. Com esse intuito, foi feito recentemente o lançamento da *Revista Currículo em Ação*³.

Esse movimento de dialogar sobre o fazer da escola tem despertado nos profissionais o desejo de um espaço coletivo de reflexão sobre tais registros. A partir desse interesse, forma-se a parceria com o GEPEC⁴, abrindo, coletivamente, um espaço para a *pesquisaformação*. A ideia inicial está pautada em organizar, documentar e publicizar práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas que tenham como referência as ações cotidianas, a produção de conhecimentos pedagógicos e os movimentos de (trans)formação dos envolvidos de forma indissociável. Um movimento que caminha para compartilhar e construir em comunidade.

³ Disponível em: <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/revista-curriculo-em-acao/in%C3%ADcio/edi%C3%A7%C3%A3o-atual?authuser=0>.

Acesso em: 8 out. 2024.

⁴O trabalho é mediado pelos professores Guilherme Prado, Inês Bragança e Renata Frauendorf.

Essa organização da formação continuada em partilha tem possibilitado rever, avaliar e aprofundar as práticas escolares, pois é pensando criticamente sobre a prática atual ou já realizada que se consegue aprimorar, modificar e transformar a próxima prática (Freire, 1996).

A tessitura de uma comunidade narradora

A formação continuada tecida a partir do diálogo entre o Naed e o GEPEC passou a constituir um grupo que registra, a partir da escuta e escrita de narrativas e metanarrativas docentes e memórias de formação/trajetórias de vida, o conhecimento partilhado, compondo uma documentação pedagógica. A Comunidade Narradora, conforme passamos a denominar, é formada por professoras, agentes de educação infantil, orientadoras pedagógicas, supervisoras educacionais, vice-diretoras e diretoras educacionais. Nesta pesquisa, optamos, independentemente da função, por designá-las como professoras, no feminino, pois somos em maioria mulheres, e escolhemos a palavra “professora” porque todas passamos pela sala de aula, e preferimos legitimar o princípio do professorado como uma profissão e a docência como base da formação (Nóvoa, 2019; Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação; FORUMDIR; FORPATOR; FORPIBID-RP, 2019).

A formação continuada desenvolvida tem como referencial teórico-metodológico a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) (Oliveira; Suárez, 2023). A *pesquisaformação*, palavra/conceito grafada junto e em itálico, é usada pelo grupo Polifonia⁵ para considerar os múltiplos significados que transbordam das palavras e das formas de produção do

⁵O Grupo Interinstitucional Polifonia traz diálogos entre escola e universidade num coletivo composto por educadoras, estudantes e pesquisadoras da Faculdade de Educação da Unicamp e da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com>. Acesso em: 8 out. 2024.

conhecimento, em um diálogo constante entre os saberes cotidianos da escola e os da universidade (Bragança, 2018).

A *pesquisa formação* narrativa (auto)biográfica toma as histórias de vida para compreender os contextos individuais que se tornam coletivos. Segundo Bragança:

As histórias de vida se inserem, como vimos, num contexto epistemológico referido à busca de uma análise complexa dos fenômenos sociais e humanos, uma análise que incorpora a subjetividade individual e coletiva. O trabalho com essa abordagem, no campo da investigação e da prática de formação de professores, focaliza a narrativa do sujeito, possibilitando aflorar a voz dos/as professores/as, sua linguagem e suas práticas socialmente construídas na docência. O/A professor/a deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa e coloca-se como autor que ressignifica sua trajetória ao longo do processo de investigação (Bragança, 2016, p. 84).

Essa abordagem, tecida na formação continuada de professores, considera as diferentes realidades das escolas e do que se vive em suas práticas pedagógicas, em diálogo com o conhecimento acadêmico, indicando um outro modo de (trans)formação e produção de conhecimento. De acordo com Bragança:

Além da diversidade de estudos centrados na investigação de temáticas ligadas à docência, ressaltamos a vinculação desse aporte a uma nova epistemologia de formação. Em si, o aporte (auto)biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva (Bragança, 2016, p. 87).

As escritas das narrativas (auto)biográficas vão compor, no movimento de formação continuada, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, considerando o conceito de experiência como algo que nos marca e transforma profundamente. Walter Benjamin traz uma ideia de experiência em que “O narrador

retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 2012, p. 217).

Nessa perspectiva, os registros produzidos em Comunidade Narradora, segundo Faria e Bragança, constituem a DNEP, de modo que:

A DNEP é um dispositivo de investigação-ação-formação que promove encontros entre docentes que são orientados a escrever, ler, editar pedagogicamente e publicar “relatos de experiência pedagógica” (um tipo de narrativa pedagógica) (Faria; Bragança, 2023, p. 91).

Suárez (2023) discute as potencialidades metodológicas e políticas da DNEP, considerando-a uma abordagem pedagógica para os educadores, por meio da qual os docentes produzem saberes, estabelecendo relações mais horizontais e democráticas de produção de conhecimento no campo da educação. Esse modo de pesquisar se relaciona com várias tradições de investigação social e educacional e pode estabelecer pontes entre outros modos de pesquisa.

Fazendo uso desses dispositivos metodológicos, os encontros com o grupo formado em 2023 acontecem mensalmente, em partilhas sobre as práticas do cotidiano em diálogo com textos acadêmicos, valorizando a autoria docente, o encontro e as experiências (Benjamin, 2012) vividas coletivamente num espaço/tempo de formação continuada. Esse movimento nos instiga a pensar: *como a formação continuada vivida numa Comunidade Narradora pode contribuir para a produção de conhecimento, valorizando os saberes dos cotidianos escolares entrecruzados com os saberes acadêmicos?*

As narrativas pedagógicas elaboradas pelas participantes desse grupo de formação continuada tiveram como foco o período pandêmico de covid-19, e também as histórias vividas nos cotidianos escolares. Criou-se, então, um espaço/tempo em comunidade em que as experiências individuais são compartilhadas, assim como nos afirmam Bragança e Lima:

Autobiografias, biografias e histórias de vida focalizam a história individual; contudo, em uma perspectiva dialética, compreende-se que o individual está posto em um processo coletivo de constituição. Nesse sentido, a narrativa é sempre plural e precisa buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada (Bragança; Lima, 2016, p. 294).

E, para propiciar essa formação continuada, os princípios de permanência, de comunidade de confiança e de pertencimento nos indicaram a necessidade de firmar um pacto, que se deu a partir de uma linda proposição trazida pelas mediadoras e o mediador da formação num dos nossos encontros: “o trem partiu, não entra mais ninguém!”. Essa imagem nos leva a imergir nessa viagem em formação continuada, que vai sendo percorrida por trilhos desconhecidos, mas seguros em confiança e em partilha. Ao longo do percurso, as estações vão se aproximando, algumas pessoas precisam descer, outras permanecem e seguem narrando, vivendo, confiando e aprendendo juntas.

Na organização dos encontros, iniciamos com uma biblioteca circulante, com a sugestão de que cada participante trouxesse um livro de literatura para emprestar aos colegas, e a proposta de socializarmos as leituras feitas no início de cada encontro. Foi muito marcante perceber o quanto essa oportunidade incentivou o gosto e a retomada da leitura para muitas das participantes, e como os relatos das leituras potencializaram nossas discussões. Abriu-se um espaço para as narrativas orais, para a escuta em grupo e para reflexões em comum, criando, assim, um sentido de grupo profissional que trabalha em conjunto, como afirma Nóvoa:

Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias (Nóvoa, 2019, p. 4).

Em nosso cronograma de tarefas, após o diálogo sobre os livros e leituras da biblioteca circulante, realizamos estudos de artigos acadêmicos, assistimos a filmes, conversamos sobre nossas percepções, saberes e vivências na escola e fomos sendo convidadas à escrita narrativa. A proposta inicial foi retomar a questão “como cheguei até aqui?”. De acordo com Faria e Bragança:

Ao propor essa escrita, estimula-se que cada um se apresente para o grupo contando um pouco de sua história, o que implica um primeiro movimento de reflexividade (auto)biográfica: para escrever essa narrativa, o sujeito pensa sobre sua vida e seleciona acontecimentos que dão sentido para sua presença junto àquele grupo. Essa escrita, feita em primeira pessoa, possibilita que os participantes possam se sentir mais à vontade para começar a escrever textos que, ao longo do processo de DNEP, se converterão em relatos (narrativas) de experiência pedagógica. A produção dessa escrita também costuma instaurar uma conversa sobre o saber prático e o saber científico, uma conversa que nos leva a atravessar, por meio da escrita das narrativas, as fronteiras que podem existir entre esses saberes (Faria; Bragança, 2023, p. 93).

A escrita na folha branca, que simboliza a ideia de escrita livre, transborda e pode ser preenchida das mais diversas formas, com ou sem uma linearidade temporal, ora apresentando tempos de infâncias, ora recortando fragmentos de momentos vividos na profissão docente, na escola.

Após a escrita dessa primeira narrativa, houve o convite à partilha dos registros com todo o grupo, e pudemos compartilhar as trajetórias e vivências singulares/plurais de algumas participantes. Inaugurou-se, assim, uma oportunidade de nos conhecermos melhor, de nos surpreendermos com os relatos de vida e as confissões de tantas emoções de quem caminhava lado a lado conosco, mas de cujo percurso formativo mal sabíamos. Conhecemos, assim, a professora que não escrevia havia anos e retomou esse hábito com alegria; a professora que sonhou em ser professora, a partir das referências das primeiras professoras de

escola; a que pensava em seguir outra profissão, mas acabou dentro da escola; a que tem uma trajetória marcada pela dificuldade econômica e se esforça para cursar pedagogia; a orientadora pedagógica, mulher, negra, formada em direito, com seu sentimento de solidão; a professora que encontrou na escrita de cartas/diários uma forma de decodificar choros e momentos difíceis da vida. Assim, as emoções surgiam, acompanhadas de pedidos de desculpas pelo sentir brotar as lágrimas.

Observamos, nas narrativas das trajetórias e histórias de vida, muita sensibilidade na busca de caminhos que encontraram na escola sentidos para viver, ser, (trans)formar. Também se evidenciaram encontros e o reconhecimento da própria história na narrativa do outro, nas escolhas, no tempo histórico/cronológico, nas dificuldades enfrentadas, na singularidade compartilhada, num tempo de parar para olhar, aprender com os percursos, superar desafios e indicar possibilidades.

Nos pequenos grupos formados na sequência, cada participante apresentou sua narrativa na perspectiva de primeiro ouvir para depois dialogar, comentar e/ou questionar, e esse momento de troca possibilitou uma maior proximidade entre os pares da recém-criada Comunidade Narradora. As narrativas e memórias evidenciam a palavra e a escuta das professoras que se colocaram como sujeitos do processo de produção do conhecimento (Bragança, 2018).

Em continuidade a esse movimento de documentação narrativa, cada participante recebeu o primeiro relato de outra pessoa para leitura e escreveu um texto intitulado “carta do abraço”, contendo comentários, sugestões, percepções, pontos de identificação e acolhimento à escrita do outro, curiosidades e indicações que traziam novas reflexões, possibilitando um elo de confiança e reflexão. A esse respeito, Faria e Bragança falam sobre:

[...] a potencialidade da carta do abraço para iniciar uma conversa sobre a própria natureza dos comentários e, dessa maneira, construir

com os participantes, as estratégias investigadas pela pesquisa (Faria; Bragança, 2023, p. 98).

Depois desse exercício de escrever e pensar a partir das narrativas das companheiras, nos foi proposto escrever uma narrativa sobre o período pandêmico da covid-19. Inserimos nossas escritas num *drive* em que todas as participantes podiam realizar comentários sobre cada narrativa. Ao longo dos encontros, fizemos a leitura para o grupo e, nesse processo de leitura oral, escuta, acolhimento, dor, identificação e curiosidade, muitos sentimentos e aprendizagens foram sendo construídos por meio das reflexões em grupo. Assim como afirma Nóvoa:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019, p. 6).

Essa Comunidade Narradora tem buscado, a partir da articulação entre os fazeres e saberes que emergem nas/das escolas, possibilitar um espaço/tempo de formação continuada que desvele a necessária relação entre a escola e a universidade. Nesse contexto, os conhecimentos se produzem na ação/reflexão pedagógica sobre as experiências, e os registros feitos constituem um movimento coletivo de formação que articula a atividade docente e a produção de saberes (Prado; Damasceno, 2007).

Atualmente, a formação está em andamento, e nos dividimos em pequenos grupos para escrever um prólogo sobre as narrativas de três colegas centradas na pandemia, tecendo os fios que se aproximam e as novidades que encontramos. O prólogo tem como intenção apresentar essas narrativas, de forma a instigar a curiosidade do leitor, ressaltando pontos sem descortinar o principal das histórias que virão. Trata-se de uma escrita metanarrativa que traz, conforme Motta e Bragança:

[...] a compreensão que a prática pedagógica consciente e desejante pode constituir múltiplas dimensionalidades e temporalidades formativas, mas, também, uma ciência oriunda da experiência pedagógica das professoras, ou seja, a partir de uma epistemologia da escuta, uma epistemologia da prática (Motta; Bragança, 2019, p. 1043).

Após esse trabalho, pretendemos produzir uma revista, em edição especial, que será publicada no âmbito do Naed Sudoeste. Essa publicação reafirma nossa intenção de trabalho com a DNEP, a fim de que outras pessoas possam entrar em contato com o conhecimento produzido a partir do vivido nas escolas.

Nesse percurso de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, muitas reflexões e questionamentos dão pistas sobre novos caminhos para a formação continuada: quanto desses conhecimentos a partir do vivido se perde por falta de tempo e valorização da necessidade de registrar e documentar? Mayale Pitanga nos fala sobre isso em sua música “Aprender”: “pense e fale para não deixar perder, o que se sente perde a devida atenção... levante e vá aonde quer ir”. Cabem emoções nas pesquisas? Quais vozes falam? Como pensar a autoria de múltiplas vozes das escolas e da nossa própria voz? Quais os sentidos que uma Comunidade Narradora pode desencadear? Seguimos em partilha, aprendendo sem prender.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, 1).
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; CUNHA, Barreto; Jorge Luiz

da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira Lima. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. DOI 10.1590/S2176-6681/261628641. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qyG4k6bwH4zT6Hr64KfxSJw/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. **Memoriais, pesquisaformação e modos outros de escrita acadêmica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>. Acesso em: 8 out. 2024.

CAMPINAS (São Paulo). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Campinas**. Campinas, 18 de abril de 2011.

FARIA, Juliana Batista; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Documentação narrativa de experiências pedagógicas no curso de pedagogia: a “carta do abraço”. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s. l.], v. 15, n. 33, p. 89-99, 2023. DOI 10.31639/rbpfv15i33.702. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfv/article/view/702>. Acesso em: 9 set. 2024.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação*: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 2019. DOI 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1034-1049. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Acesso em: 11 set. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola, **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI 10.1590/2175-623684910. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 out. 2024.

OLIVEIRA, Adelson Dias. de; SUÁREZ, Daniel Hugo.

Documentação narrativa de experiências pedagógicas como escrita de si: dimensões formativas, teóricas e epistemopolíticas.

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s. l.], v. 15, n. 33, p. 101-113, maio-ago. 2023. DOI 10.31639/rbpf.v15i33.716. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/716>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 15-27.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL FORUMDIR, 15.; SEMINÁRIO NACIONAL FORPATOR E FORPIBID-RP, 1., 2019, Salvador. Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência: **Anais: resumos expandidos**. Salvador: Edufba, 2019.

Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em: 9 out. 2024.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 480-497, 2016. DOI

10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999>. Acesso em: 14 set. 2024.

Narrativas de um olhar cronotópico para a escola: diferentes sentidos em diferentes posições

Flávia Nunes de Moraes ¹

Liana Arrais Serodio ²

Resumo

O artigo tem como objetivo explorar a construção de sentidos, a partir de um acontecimento na escola, da professora constituída de marcas cronotópicas (Bakhtin) pela experiência anterior na gestão. A narrativa de um acontecimento na escola produziu ecos na atual professora de educação infantil de uma escola pública em uma grande cidade do interior de São Paulo, da sua experiência anterior de gestão. Por meio de uma visão cronotópica, a narrativa da professora, então atuando como pesquisadora no MPEE-Unicamp, se torna materialidade de pesquisa. Nesta metodologia, as narrativas de acontecimentos permitem reflexão e diálogo com aquilo que delas emergem, neste caso, o medo e a insegurança na relação com as crianças. Sob a ótica bakhtiniana, essa perspectiva permite à professora situar-se espaço-temporalmente, estabelecendo sentidos nas relações educativas e investigativas.

Palavras chave: educação infantil; cronotopo; narrativas.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga e professora de educação infantil na rede municipal de Piracicaba/SP - email: flavianunesmoraes@gmail.com.

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de estudos bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – sempre na mesma universidade.

Introdução:

Este artigo tem como objetivo comunicar o valor da narrativa de um acontecimento na escola e seus desdobramentos reflexivos na escrita da metanarrativa para a construção e renovação de saberes. Faz parte de uma pesquisa do mestrado em desenvolvimento que tem como principal objetivo investigar o percurso que constitui a professora de hoje e produzir conhecimentos a partir do diálogo com as crianças, por meio da materialidade narrativa e reflexão – metanarrativa. Um percurso afetado pela experiência de anos na gestão e que, no retorno para escola como professora, os sentidos são modificados e reconstruídos em diferentes direções.

A materialidade apresentada aqui, a narrativa de um acontecimento e a metanarrativa produzida a partir das reflexões evocadas por ela, dialogam com a questão principal da pesquisa que busca explorar os sentidos e conhecimentos mobilizados no confronto e no entrelaçamento das experiências vividas na função de gestora/supervisora para a função de professora nas relações com as crianças em uma escola de educação infantil.

A pesquisadora compreende que, diante de um medo, é necessário conhecê-lo melhor, cotejando os sentidos cronotópicos (Bakhtin, 2018) presentes na materialidade narrativa. No processo reflexivo e dialógico, ao menos provisoriamente, revelou-se que um dos sentidos do medo é a impossibilidade de, enquanto professora, garantir a segurança total de todas as crianças o tempo todo no espaço escolar e, ao mesmo tempo, dar-lhes liberdade para a sua autonomia, por exemplo. Entretanto, sendo constituída pela experiência de gestão, a pesquisadora não deixou de trazer à tona sua responsabilidade pessoal e profissional, elementos constitutivos da professora/pesquisadora.

As descobertas do narrar

Compreendendo que a narrativa é um modo constitutivo de ordenar a experiência humana (Bruner, 1998, p. 13), assumindo a singularidade do sujeito na composição dos sentidos instaurados nas relações, o projeto de pesquisa que fundamentou este artigo está constituído no desejo de contar a história de um lugar único, uma história carregada da incompletude e dialogicidade humana.

Sendo assim, narrar por escrito e organizar os sentidos atribuídos aos contextos vividos possibilita ampliar o foco de compreensão e enxergar o que nem sempre é possível no momento do acontecimento.

Esse modo de compreensão das narrativas nos ajuda a entender a força que elas têm nas culturas em que surgem e se desenvolvem. Diante do inusitado ou dos retruques da experiência, a atitude do sábio é a de aprendizagem e deparar-se com erros não reduz a autoridade da experiência, pelo contrário, torna-a ainda mais poderosa (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015, p. 23).

Mikhail Bakhtin, filósofo russo da linguagem, ao buscar compreender a vida na dimensão estética, ética e cognitiva, possibilita brechas de compreensão outras nas relações da escola. Permeado de tensões constitutivas das relações humanas, este lugar é compreendido de diferentes formas nos diferentes lugares ocupados pelos sujeitos. A confirmação se dá pelos enunciados que jamais se repetem e trazem na essência signos e significados únicos: “nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (Bakhtin, 2011, p. 313). Narrar e pensar sobre a narrativa produzida fortalece o reconhecimento de que um saber nem sempre pode ser tomado de forma generalizada, uma vez que cada vida, cada acontecimento e cada novo saber se desenvolve a partir de enunciado único:

Surge a questão de saber se a ciência opera com tais individualidades absolutamente singulares como os enunciados, se eles não iriam além dos limites do conhecimento científico generalizador. É claro que pode. Em primeiro lugar, o ponto de partida de toda a ciência são as unicidades ímpares, e em todas as etapas de sua trajetória ela permanece ligada a estas. Em segundo, a ciência, e acima de tudo a filosofia, pode e deve estudar a forma específica e a função dessa individualidade. A necessidade de uma precisa conscientização do corretivo permanente das pretensões da análise abstrata (linguística, por exemplo) ao pleno esgotamento de um enunciado concreto (Bakhtin, 2011, p. 313).

Portanto, é possível afirmar que as narrativas e as relações dialógicas construídas nas metanarrativas, no exercício de refletir sobre o vivido, auxiliam na compreensão dos acontecimentos com uma visão de sentido vivo (Bakhtin, 2011, p. 396). A pesquisadora, ao estar na escola como professora e narrar um acontecimento vivido, provoca e é alvo de embates de sentidos e valores sobre o tempo e o espaço, no movimento de confronto com os saberes construídos na dinâmica generalizante do conhecimento organizado sistematicamente em muitos momentos formativos.

Narrar por escrito o que se vive na escola se configurou em uma proposta de deslocamento da ordem teórica e oficializada do conhecimento, manifestando saberes repletos da vida humana e carregados de sentidos que, apenas sob a perspectiva cognitiva, não seriam expostos:

Qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre consciência e vida, entre pensamento e realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança... procurar a ação-cognitivo real no conteúdo de sentido separado dele é como tentar levantar-se puxando-se pelos cabelos (Bakhtin, 2017, p. 49).

O conhecimento teórico jamais poderá abarcar todas as dimensões dos acontecimentos da vida na escola, as narrativas escritas carregadas das minúcias do cotidiano com as crianças não

são situações genéricas, são únicas e mobilizam diferentes perspectivas do conhecimento.

O cronotopo e a professora

O conceito de cronotopo na perspectiva de Bakhtin em seus estudos foi a opção de apoio para explorar a relação de sentidos capturados em cada tempo experienciado no espaço das relações. Tomando como referência Marília Amorim (2012), quando elucida sobre o conceito propondo que “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem”. Essa mesma autora reafirma que o tempo retratado por Bakhtin em seus estudos sobre as obras de François Rabelais³ é pontuado como um tempo coletivo, tempo compartilhado entre os sujeitos. Nesse viés, a escola, como um lugar de relações coletivas e sentidos singulares, constituída ao longo do tempo, é tecida de tensões ideológicas e emaranhadas na coletividade.

O termo **cronotopo** foi introduzido por Bakhtin, adaptado da física para a teoria literária, combinando os termos gregos "chronos" (tempo) e "topos" (espaço). Ele define originalmente o cronotopo como a inter-relação entre tempo e espaço conforme se revela em uma obra literária, como “processo de assimilação do tempo e do espaço histórico reais, e do homem histórico e real que neles se revela” (Bakhtin, 2018, p. 11).

Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá - para o campo dos estudos da literatura - quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço) (Bakhtin, 2018, p. 11).

³ Em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais* (1965).

Tanto na visão do tempo e espaço na vida do indivíduo concreto que por acaso é escritor literário quanto no modo como o espaço é organizado, e o tempo flui dentro, na arquitetônica da sua obra, o que mais conta para a nossa pesquisa⁴ é que assim como se apresentam, os sentidos emergem na obra.

E para nós, escritoras de narrativas, metanarrativas e pesquisas narrativas, buscamos, não por acaso, produzir sentidos narrativo-pedagógicos com o olhar cronotópico da professora/gestora-narradora-pesquisadora.

Nesta perspectiva enveredamos o conceito aqui neste estudo para a ideia de que os conhecimentos circulados na reflexão dos acontecimentos únicos podem trazer à baila questões imbricadas no movimento coletivo das relações institucionais e que as narrativas e reflexões sobre elas são constituídas pela dinâmica do tempo e espaço e sentido do *então* e *onde* do hoje.

O deslocamento do olhar, proporcionado pela perspectiva temporal, evoca o revisitar de conhecimentos e saberes constitutivos das experiências de outros espaços, reorientando, alterando e, por vezes, invertendo valores impregnados pela cultura oficial dos documentos e prescrições. São conhecimentos advindos de experiências compartilhadas dentro do espaço-tempo escolar e que se confrontam com as determinações oficiais, promovendo renovação de sentidos do passado e criação de sentidos futuros (Amorim, 2012).

Desta forma, a narrativa a seguir se apresenta como materialidade de um acontecimento que evoca muitos sentidos que, ao serem expostos em uma metanarrativa, produzem conhecimentos até então não apreendidos:

O ângulo acessível a mim no momento da escrita não é o ângulo acessível a mim na cadência do tempo. E ao mesmo tempo, essa

⁴ Considerando que esta pesquisa está inserida em um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), em um coletivo de professoras que estudam o narrar em meio à filosofia da linguagem bakhtiniana, o GruBakh, e é realizada na colaboração, leituras, conversas e contribuições de colegas do MP.

diferença de olhar pode ser reduzida por completo, sendo o sujeito que narra e reflete sobre o que narra no transcórre do tempo, a mesma pessoa (Chautz, 2015, p. 153).

O que nos garante a impossível redução do sujeito que narra a ele mesmo é a condição de ser ele mesmo nos tempos, com a singularidade de um lugar e tempo único no mundo e ser sempre outro.

O sumiço: a narrativa/acontecimento⁵

“Hora do almoço, o alvoroço de sempre. Refeitório lotado, as crianças do ensino fundamental misturadas com os pequenos, do infantil. A C. auxiliar chega e fala, bem baixinho no meu ouvido, evitando que alguém percebesse: cadê o D.? Já procurei em tudo, no banheiro, em todos os lugares.

— C., vai lá para a quadra que eu vou no portão da frente.

Faço um sinal para a professora L. e, rapidamente, saio do refeitório. Enquanto percorria toda a volta da escola, senti meu coração gelar. Todos os pensamentos negativos vieram de forma instantânea: já deve estar na rua... e deve estar longe... Meu Deus, a rodovia... o perigo... Minha cabeça construía cenas: vai aparecer alguém no portão com ele, escancarando minha falta de cuidado.

Não tínhamos mais lugar para procurar, o tempo estava passando... ficamos sem ação. Eu, L. e C. nutrindo um segredo: o sumiço do D. Nos entendíamos pelos olhares desesperados. Cúmplices.

Resolvo ir ao banheiro novamente...

Ele parado em frente da pia, com um leve sorrisinho no rosto.

— Só estava fazendo cocô escondido.

⁵ A narrativa faz parte dos documentos do acervo de Flávia Nunes de Moraes, que, a partir de algumas palavras anotadas no correr do cotidiano, são narradas por escrito e compartilhadas nos grupos de estudos e pesquisas.

Emaranhados e conexões: a metanarrativa⁶

Passadas as sensações imediatas do acontecimento, um turbilhão de sentidos e conexões fermentou à necessidade de explorar melhor esse fragmento do tempo. Antes mesmo da escrita da narrativa, no caderno de registro, algumas palavras soltas de imediato para serem acessadas depois em um movimento de busca a pensar certo⁷ (Freire, 2003, p. 37). As anotações, de forma rápida, mostram o impacto na consciência da necessidade de escrever sobre o que tinha acontecido, pois o que tinha experimentado era algo muito mais fundante do que parecia ser no momento. Depois, a tentativa de escolha das palavras para, ao menos, tentar exprimir o tom *exato* do ocorrido no dia do sumiço, um processo impossível, pois a atividade estética nunca contemplará o momento do vivido, a narrativa escrita expõe um olhar singular para a realidade e, naturalmente, há o acabamento, próprio do autor/sujeito.

A percepção estética não consegue também apreender a unicidade do evento singular, porque as imagens que configuram são objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular, e não participam dele, participam somente como momento da consciência viva e vivente do contemplador (Bakhtin, 2017, p. 42).

A escrita deste artigo impulsionou a organizar e cotejar os sentidos e reflexões que, inicialmente, ficaram estagnadas. Para iniciar um diálogo reflexivo, trago o riso vindo depois da tensão e da conversa com a criança. O riso que marcou o fim da angústia, a qual pretendo explorar mais adiante, e se apresentou como um alívio à tensão. Eu e minhas colegas rimos muito, lembrávamos, repetidamente, dos detalhes da expressão do D., dizendo na maior

⁶ A metanarrativa foi escrita a partir de fragmentos no diário/acervo e compartilhada anteriormente pela Flávia, mas por ocasião do artigo foi reelaborada, passa a fazer parte deste com a parceria da orientadora, assim explicitamos que, quando em 1ª pessoa do singular, quem fala é a autora da metanarrativa.

⁷ Paulo Freire se refere ao pensar certo como um ato comunicante – dialógico.

tranquilidade o que estava fazendo. Parecia saber da correria que causou no lado de fora. O riso, realmente, nos libertou da tensão paralisante que a situação nos condicionou:

O riso possui uma ligação indissolúvel com a liberdade. O riso é um jeito diferente de olhar o mundo... o riso é perversão... ele instabiliza o que parece sólido. O riso desmonta o que parece pronto. Ele desilude. Ele permite um deslocamento. Onde tem um ditador sério, sisudo, autoritário, monocrático, o riso permite um enfiamento, deslocando a retidão do caminho único para outras possibilidades. O riso obriga a liberdade a se instaurar (Miotello, 2018, p. 32).

No entanto, apesar de reconfortante, o riso dissolveu só por um tempo a angústia e o medo experimentados na incerteza quanto ao paradeiro do D. Foram sentimentos perseverantes e se situaram em diferentes perspectivas no acontecimento. A possibilidade de a criança ter saído da escola e ter se colocado em risco nas ruas e avenidas próximas foi avassaladora: as pernas tremeram, a boca seca e o gelo na barriga foram sensações torturantes, imaginando o que poderia ter acontecido: *“já deve estar na rua... e deve estar longe... Meu Deus, a rodovia... o perigo...* O medo pelo outro, que se difere do medo do outro e se posiciona na não indiferença, mesmo diante das diferenças (Ponzio, 2019, p. 163).

No entanto, o medo se direcionou também para um outro caminho. Depois de descartado o perigo, os incômodos foram para muito além, evocando inquietações pertinentes: poderíamos ter mobilizado outros funcionários, mobilizado a gestão, a coordenação para o auxílio na procura do D. Mas não, todas nós ficamos nutrindo uma comunicação desesperada apenas com os olhos, cúmplices do acontecimento. Sem sequer tocar no assunto, os gestos e olhares se apresentaram como denúncia do reconhecimento de códigos direcionados a padrões hegemônicos de constituição do ser professor. Códigos que todas conheciam e foram expressos pela insegurança e medo após a situação se apresentar contrária à posição de controle determinada na

estrutura de concepção da profissão que nos constitui enquanto seres com história: o falante não é um Adão bíblico só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados (Bakhtin, 2011, p. 300).

Desta forma, o silêncio compartilhado entre as professoras possui uma comunicação para além das palavras, o calar-se que procura a abertura dialógica.

O calar é da ordem do enunciado e se refere à compreensão do sentido, não se reduzindo apenas à identificação das palavras. É o espaço da escuta aberta, da polissemia, da alteridade, do diálogo, em que ocorre o encontro de/nas palavras. O calar possibilita apreender a enunciação como evento irrepetível, demandando resposta. Com isso, o calar está vinculado à escuta ativa, configurando-se numa escuta-resposta (Lampoglia; Miotello, 2012).

Sob a perspectiva bakhtiniana, o calar como mutismo ⁸ neste contexto, traduz o medo que enuncia e se apresenta carregado de muitos enunciados que o antecedem (Bakhtin, 2011, p. 371) permeando inquietações sobre ser professor, sobre a estrutura das instituições e, também, sobre as relações de poder deste lugar. E é sobre ele que eu preciso me debruçar, porque este incômodo, compartilhado, sem a exteriorização das palavras, com minhas colegas, poderá ser mortificado:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

⁸ Na obra *Estética da criação verbal*, no texto Apontamentos de 1970-1971, Mikhail Bakhtin desenvolve o conceito de mutismo como ausência de fala em um caráter aberto e inacabado.

Considerando a completa participação no diálogo da consciência, foi inevitável pensar que, enquanto gestora, talvez esta fosse uma situação em que eu não hesitaria em questionar a efetividade da presença de três adultas no contexto do sumiço. Sim, D. driblou seis olhos e conseguiu sair sem que percebêssemos, uma situação constrangedora para nós professoras, principalmente quando se tem a carga da compreensão do que é ser um “bom professor”. Aqui, eu vou para um caminho que me aponta para a construção de um espectro que envolve as relações de poder na escola e que, mesmo na sutileza, parece haver um consenso nas concepções dos professores. Mesmo com a certeza da responsabilidade ética da função, o medo e a angústia de não atender à expectativa a partir do ideal se apresentou como um sentimento simbólico de nossas crenças e experiências. O silêncio nutrido por nós enuncia o que se passa nos múltiplos sentidos, angústias compartilhadas cada uma a seu modo:

Hoje, muitos são afligidos por angústias difusas, angústia de falhar, angústia de fracassar, angústia de se tornar dependente, angústia de cometer um erro ou de tomar uma decisão errada, angústia de não satisfazer as próprias expectativas. Essa angústia se fortalece por meio de uma constante comparação com o outro (Han, 2024, p. 59).

Essa visão comparativa do eu com o outro não é a mesma de que fala Bakhtin. Não é a visão de que somos constituídos social e linguisticamente pelo outro a despeito de minha vontade. O outro, de Han é um concorrente, um competidor. Mas como aqui estou pensando no medo pelo outro e ao mesmo tempo na “efetividade da presença de três adultas no contexto do sumiço” (como acabamos de afirmar), sabendo que a economia capitalista em seu estado exacerbado e deletério inclusive de nossos pensamentos antes de virem à semiosfera, por sermos alvos de algoritmos, adentram minha preocupação em minhas funções atuais e anteriores.

É interessante compartilhar que a edição portuguesa da obra traduz como medo o que a brasileira traduz como angústia. Para

mim são duas emoções distintas. Na narrativa, eu sentia medo. Aqui, vamos trazer as duas como sinônimos, apesar de percebermos as diferenças e não caber aqui nos alongarmos.

Apesar das angústias se originarem de diferentes vertentes, elas estão neste contexto demarcadas com a força de um sistema que busca traduzir, na responsabilização individual, os problemas e dificuldades relacionadas às demandas da educação. Esse, talvez, seja o poder simbólico por onde pulsam os medos e angústias dos professores. Apesar de me entender consciente e responsiva às dores e angústias dos colegas professores, a realidade da gestão, por muitas vezes, favorece o olhar enviesado por métodos, receituários e prescrições e acabamentos pré-determinados, refutando as brechas existentes na vida real da escola.

Neste exercício de refletir sobre o acontecimento da escola no deslocamento cronotópico, guiada por estes encontros inesperados que me colocam diante das possibilidades de alteração do rumo no encontro com o outro e me “desencaminhando” (Amorim, 2004, p. 223), conduzo o sentido de que, em um ideal de técnicas, condutas e modelos, os medos acompanham os fazeres das e dos professoras/es, naturalizando uma culpa que nem sempre consegue ser expressa em palavras e, também, na falta, que geralmente têm, de abertura à escuta. De acordo com Han (2024), onde não há escuta, começa-se a morte, a morte do outro: “meu discurso, meu juízo, mesmo minha admiração, fazem sempre com que morra algo do outro” (Han, 2024, p. 127).

Brechas para olhares futuros

Buscar compreender e produzir novos e diferentes sentidos a partir da narrativa de um acontecimento na escola, na relação com as crianças, provocou o redirecionamento do olhar da pesquisadora, ajustando-o para as imprecisões do cotidiano e abrindo uma compreensão subjetiva e única, o que também pode conectar-se com outras compreensões.

O exercício reflexivo-interpretativo, com auxílio de aportes teóricos, permitiu a renovação dos sentidos, revelando tensões e singularidades subjetivas que dialogam com a realidade dos demais profissionais que atuam nos contextos. Rever fragmentos da nossa própria história nos coloca como sujeitos da ação, não somente no ato da vivência, mas, também, ao contar e recontar a experiência. Isso nos permite compreender que fazemos parte de um processo maior, de uma coletividade que, com nossa singularidade, encontra-se com outros que nos constituem.

Ao narrar por escrito um acontecimento e, depois, metanarrar, outros saberes são incorporados, permitindo relacionar-se e ser protagonista do fazer teórico na escola. A narrativa exposta neste estudo apresentou muitas brechas importantes sobre os fazeres e não frases de uma professora de educação infantil, despertando outras possibilidades de olhar para um acontecimento que pode ser banalizado e esquecido.

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Editora Musa, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In: BRAIT, Beth. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 8. ed. (1965) São Paulo: HUCITEC Editora, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização

da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. 272 p.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHAUTZ, Caroline Chaves Buldrin *et al.* (org.). Sobre narrativa com a narrativa: esmiuçando saberes na brecha do acontecimento.

In: PRADO, Guilherme do Val Toledo *et al.* (org.). **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva**

bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 153-169.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e terra S/A, 2003.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje**. Trad. Lucas Machado- Petrópolis: Editora Vozes, 2022, 135 p.

LAMPOGLIA, Francis *et al.* O silêncio e o calar sobre a ditadura militar pelo olhar de Bakhtin: a diferença entre o ouvir e o escutar. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-14, 29 jun. 2018.

Quadrimestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/issue/view/1856>. Acesso em: 22 set. 2024.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

PONZIO, Augusto. O duplo sentido de temer pelo outro. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege/Ufscar (org.). **O medo do outro: palavras e contrapalavras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 163.

SERODIO, L. A.; FRANCA, V. S.; PRADO, G. V. T.; PROENÇA, H. H. D. M.; SILVA FILHO, R. B. (org.). **Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 221 p.

A Resignificação de Narrativas de Experiências numa perspectiva Antirracista¹

Maria Teresa Cruz de Moraes²
Guilherme do Val Toledo Prado³

Ressignificar é, portanto, um ato de resiliência, onde o passado não é apagado, mas integrado, permitindo que as vozes silenciadas sejam ouvidas e as experiências transformadas em conhecimento coletivo⁴

Resumo

Este artigo investiga a resignificação de narrativas de experiências como uma abordagem antirracista no ambiente escolar, com ênfase na amplificação das vozes de estudantes pretos e pardos. No contexto de anos finais, em uma escola pública na periferia de Campinas, SP, a prática de conversar após rodas de leitura de narrativas de estudantes trouxe à tona uma ferramenta importante para promover a conscientização sobre a importância de combater qualquer forma de discriminação e racismo. Essa prática permite a expressão de sentimentos e emoções dos alunos, oferecendo um espaço para a reflexão sobre experiências de racismo e discriminação. A metodologia inclui a análise qualitativa das narrativas,

¹ Optamos neste artigo pela alternância da primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, com vistas a dar a ver o processo reflexivo do primeiro autor.

² Mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente, exerce a função de Vice-Diretora em uma escola da Rede Estadual de Ensino. E-mail: m252857@dac.unicamp.br

³ Professor-titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. Diretor Associado da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: toledo@unicamp.br

⁴ Durante uma conversa com uma cabeleireira, que possui um vasto conhecimento sobre letramento racial, ela compartilhou suas experiências e saberes enquanto eu fazia meu cabelo. Esse momento se tornou uma fonte valiosa de aprendizado e reflexão para mim, contribuindo para minha própria compreensão sobre resignificação e identidade (P. Caris, comunicação pessoal, 2024).

tanto orais quanto escritas, podendo servir como um meio de ressignificação e fortalecimento das identidades dos estudantes, desafiando a invisibilidade e promovendo o respeito às diferenças e valorização do outro. Embora este artigo não ofereça respostas definitivas, busca contribuir para a reflexão sobre práticas educativas e para a construção de uma cultura de enfrentamento ao racismo, dialogando com autores que reconhecem a educação como um direito de cidadania e resistência.

Palavras-chave: ressignificação; narrativas de experiências; educação antirracista; formação de professores.

Introdução

Este artigo expressa uma pesquisa em andamento que investiga as narrativas pretas e a cocriação de uma cultura de enfrentamento ao racismo. Nesse contexto, uma questão que se caracteriza como urgente é a presença de atitudes racistas e de injúria racial que frequentemente levam os professores a parar suas aulas na tentativa de resolver os conflitos em relação a tais situações. Diante desse cenário, e incomodada com a situação, iniciei como vice-diretora um trabalho de formação de professores numa perspectiva antirracista, dado que já apresentava alguns conhecimentos sobre a temática, através de estudos com o Grupo de Estudos de Alfabetização em Diálogo (Grupad), um subgrupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), principalmente a partir do curso de extensão *“Formação de leitores e leitoras antirracistas, construindo pontes com a relação racial”* oferecido no ano de 2022 pela Extecamp, o que me fortaleceu, dando-me base para começar a discussão com os professores e com os estudantes.

Os objetivos deste estudo são os seguintes: Analisar como as rodas de leitura podem amplificar as vozes de estudantes pretos e pardos, promovendo um espaço seguro para a expressão de experiências e sentimentos relacionados ao racismo; investigar o impacto dessas narrativas na formação da identidade dos estudantes; e explorar como essas práticas podem contribuir para a

construção de uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade.

A pergunta central que guia a investigação em curso é: De que forma as rodas de conversa podem servir como uma ferramenta de ressignificação das narrativas dos estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e antirracista?

As rodas de conversa após as leituras de narrativas foram introduzidas como uma prática para amplificar as vozes silenciadas. Durante os encontros, os alunos foram convidados a compartilhar suas histórias de forma voluntária e, ao ouvirem as narrativas dos colegas, muitos se sentiram encorajados a também expressar suas experiências. As narrativas produzidas pelos estudantes e selecionadas por eles priorizaram relatos que abordavam experiências de silenciamento e discriminação, garantindo a diversidade das vozes representadas. Este artigo, embora não ofereça respostas definitivas, busca instigar a reflexão sobre práticas educativas que enfrentam o racismo e promovam o respeito às diferenças, alinhando-se à luta histórica por reconhecimento e justiça social.

Rodas de Conversa ampliando vozes

Para abordar o silenciamento dos alunos, introduzi as rodas de conversa e leitura como um meio de promover o diálogo e a expressão pessoal. Essas rodas permitiram que os estudantes compartilhassem suas experiências e sentimentos, criando um espaço seguro, à medida que os encontros foram acontecendo, para discutir questões de racismo e discriminação.

Trago para o diálogo as ideias de Nilma Lino Gomes (2017), que enfatiza a importância do Movimento Negro Educador na luta por uma educação que não apenas reconhece, mas também promove a emancipação das identidades negras. A prática das rodas de conversa, ao proporcionar espaço para a expressão dos estudantes negros e pardos, está alinhada com essa busca histórica por reconhecimento e justiça social. Da mesma forma, Bell Hooks (1994)

afirma que a educação deve ser compreendida como uma prática de liberdade e transgressão, criando um ambiente onde as experiências silenciadas possam emergir e transformar a realidade educacional.

Um exemplo marcante dessa transformação foi a narrativa de um estudante reservado que, ao compartilhar suas experiências de racismo fora da escola, conseguiu romper seu ciclo de invisibilidade e silenciamento. Atualmente é um estudante que se assume negro e contribui com colegas a se sentirem mais confiantes.

Em âmbito nacional, o ano era 2018, encontrávamo-nos no período eleitoral para Presidente da República, em que um dos candidatos, de extrema direita, demonstrava em suas atitudes comportamentos misóginos, homofóbicos, machistas e racistas, evidenciando em rede nacional e junto aos estudantes a certeza da impunidade. Ouvia algumas falas como: “esse gayzinho” e “esse macaco”, que refletiam não apenas uma postura homofóbica, mas também um ambiente escolar permeado por preconceitos. Essas expressões, usadas para desmerecer colegas, revelam uma dinâmica de hostilidade que pode silenciar vozes e marginalizar identidades. Tal atitude não só agride a dignidade dos indivíduos alvos, mas também perpetua uma cultura de discriminação que se entrelaça com práticas racistas, criando um espaço educacional pouco acolhedor.

A importância de discutir e refletir sobre esses comportamentos é fundamental para transformar a cultura escolar e promover um ambiente de respeito e diversidade. Na época também observei outras atitudes de desmerecimento de colegas em relação às estudantes pretas ou imigrantes, como por exemplo uso de camisetas com desenhos de armas ou verde e amarela, no sentido de deixar explícito quem eles “representavam”. Essa postura levava muitos a evitarem participar e discutir assuntos tratados pelos professores, como intolerância religiosa ou cultura afro-brasileira, alegando que estávamos trabalhando com um viés ideológico.

Nessas rodas, introduzimos a temática antirracista, com leituras, indicações literárias, palestras e pesquisa de materiais para trabalhar nas salas de aula.

Formação de professores e desafios encontrados

As rodas de conversa com as e os estudantes foram construídas estimuladas pela motivação para enfrentar a questão do racismo e promover um ambiente mais respeitoso na escola. Iniciei um trabalho de formação de professores com foco em uma abordagem antirracista. Utilizei conhecimentos relativos ao repertório de autores e leituras que professores propunham aos estudantes adquiridos no curso de formação de leitores e leitoras antirracistas para fundamentar as discussões e intervenções.

Encontrei resistências entre os professores, pois alguns olhavam com desdém para as iniciativas e para a legislação vigente. Quando não as ignoravam, discordavam veementemente.

Dos diversos temas abordados, a discussão sobre cota, em uma de nossas rodas de conversa com as e os professores foi, a meu ver, muito preocupante, para não dizer lamentável. Para expressar a desinformação e as resistências encontradas compartilho a fala de um dos professores:

O sujeito tem que conseguir um trabalho ou uma faculdade por sua competência, com meu primo foi assim, ele é negro e entrou no exército por seus méritos”, “eu não quero entrar na faculdade por cotas, mas por minha competência⁵ (fala de professor na escola, 2024).

Essa fala evidencia o mito da meritocracia, da cordialidade, da igualdade racial, quando nos debruçamos sobre a compreensão da sociedade brasileira, que sempre foi pautada pela desigualdade racial, com histórico de mais de 350 anos de escravização da população negra.

Essas resistências destacam a necessidade de um trabalho contínuo para desmistificar conceitos e promover uma

⁵ Fala registrada durante uma roda de conversa com um dos professores em Campinas, SP, em 2024.

compreensão mais profunda da desigualdade racial e das políticas de igualdade racial se desejamos que isso de fato aconteça na sala de aula. A legislação, como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a importância do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, deve ser acompanhada por uma formação sólida e um compromisso real com a inclusão.

Desde o ano de 2003, temos nessa lei um dos mais importantes marcos legais da educação nacional, uma conquista da luta do Movimento Negro, que reconhece na educação um pilar, uma base imprescindível de enfrentamento ao racismo e superação das desigualdades.

Como garantir que as leis estejam presentes dentro das escolas e saiam do papel? Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já nos apontavam um caminho quando dizem:

(...) porém, leis sozinhas não bastam, nessa luta, o papel do docente é fundamental. O professor deve possuir informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade social e racial do país, para contribuir para a superação do preconceito e discriminação (PCN, 1997).

Dessa forma, é necessário que seja praticado em nossas escolas e garantido um diálogo de responsabilidade que possibilite o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira para todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada etapa de ensino.

Tenho observado no ensino fundamental e médio que muitos estudantes estão silenciados em suas dores, geradas e marcadas pela cor da sua pele e na pele dos seus, evidentes na falta de abertura para o diálogo sobre o tema. Para enfrentar essa realidade, introduzi rodas de leitura e rodas de conversa após a abordagem de temas relacionados ao racismo, com o objetivo de proporcionar espaços seguros para expressão e reflexão.

Entendendo as rodas de conversa como espaço de interação com o outro, enquanto gestora busquei garantir esses espaços e que fossem seguros para a reflexão. Nessa perspectiva trouxe Bakhtin

para o diálogo. Segundo o autor, é na interação entre o 'eu' e o 'outro' que se constitui uma nova realidade, que é ao mesmo tempo refletida e ressignificada, a partir do próprio diálogo (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, as narrativas compartilhadas nas rodas de conversa e leitura não apenas refletem as experiências dos alunos, mas também são moldadas e transformadas pela interação com os colegas e educadores.

Espaços de Diálogo e Ressignificação

Iniciamos as rodas de conversa após a leitura do livro *"Eu Não Sei de Qual África Veio o Meu Bisavô!"* de Tadeu Costa. Este livro, que explora a história das famílias e a conexão com a ancestralidade, proporcionou uma introdução envolvente para os alunos sobre identidade e origem. A obra fez um convite para que os estudantes refletissem sobre a sua própria história e a história do país, estabelecendo um ponto de partida para discussões sobre raça e ancestralidade.

Após a leitura, realizamos rodas de conversa em que os alunos puderam compartilhar suas reflexões sobre o livro e como as questões de identidade e ancestralidade se relacionavam com suas próprias experiências. Esses encontros serviram como um espaço seguro para que os alunos pudessem falar abertamente sobre suas vivências e ouvir os relatos dos colegas, ajudando a processar e validar suas experiências de forma coletiva.

Com a produção de narrativas vi a possibilidade de contribuir para o incentivo à escrita de nossos estudantes, podendo a partir delas se revelarem, ouvir suas vozes. De acordo com Prado e Soligo (2007):

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam

as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar.

Essas narrativas, ao serem compartilhadas nas rodas de conversa, fazendo parte das conversas, são reveladoras, um meio essencial para entender e valorizar as experiências vividas pelos alunos. A citação de Prado e Soligo destaca a importância de como a narrativa é composta e interpretada, mostrando que as histórias individuais, ao serem contadas e ouvidas, formam um mosaico mais amplo que enriquece os sujeitos e possibilita uma compreensão da narrativa de modo mais coletivo. As rodas de leitura e as conversas permitem que os alunos articulem suas experiências de forma estruturada e reflexiva, fornecendo um espaço para que suas histórias ganhem significado e sejam valorizadas em um contexto educacional.

Esse processo de compartilhar e ouvir histórias promoveu uma profunda conexão entre os participantes, ajudando-os a desmistificar e enfrentar as questões de racismo e discriminação. As narrativas revelavam não apenas os eventos em si, mas também as complexidades e os contextos que moldam essas experiências. Ao abordar o racismo não como uma simples questão de bullying, mas como uma questão sistêmica e estrutural, conseguimos promover uma compreensão e ressignificação mais robusta e empática das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Assim, as rodas de leitura e as conversas, fundamentadas na prática narrativa, se mostraram como um recurso vital para fomentar a conscientização. Elas ajudaram a construir uma cultura escolar onde as experiências individuais são reconhecidas e respeitadas, permitindo que todos os alunos se sintam vistos e ouvidos. Esse enfoque reforça a necessidade contínua de integrar e

expandir essas práticas educativas dentro da escola para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

Essas narrativas trouxeram seus murmúrios e seus silêncios e começaram a ter ecos, mostrando-me o que seus corpos dizem e como temos olhado para eles, e a necessidade de entender o racismo.

A ressignificação de Narrativas de experiência

A ressignificação das narrativas de experiência, à luz do conceito de Sankofa⁶ (Ferreira; Rios, 2023), nos ensina que o passado é um aliado valioso na construção do futuro. O pássaro mítico, que mantém os pés firmes no chão, enquanto olha para trás, simboliza a importância de não esquecer nossas origens e experiências. O ovo que ele segura representa o nosso passado, um tesouro de lições e histórias que devem ser revisitadas.

Um aspecto relevante é a "dimensão utilitária da narrativa", conforme discutido por Benjamin (1987) e analisado por Frauendorf, Chautz e Toledo (2016). Benjamin destaca que as narrativas permitem ao narrador transformar e compartilhar experiências de forma que essas experiências impactem os ouvintes, incorporando-as em suas próprias vivências. Esse princípio se alinha com a ideia de Sankofa, que valoriza a reinterpretação do passado como um meio de fortalecer o presente e moldar o futuro.

Durante as rodas de conversa e as leituras das narrativas realizadas no ambiente escolar, observamos um significativo potencial de ressignificação no ato de narrar e, igualmente, no ato de escutar. Esses momentos de expressão e troca, que ocorreram tanto entre estudantes quanto entre educadores e alunos, demonstraram como a narrativa pode funcionar como uma ferramenta poderosa para reflexão e ressignificação emocional. O ato de escutar, em particular, é essencial nesse processo, pois

⁶ Sankofa é um conceito da cultura Akan de Gana que simboliza a importância de aprender com o passado para construir o futuro.

promove a validação emocional e faz com que os alunos se sintam valorizados e reconhecidos em suas experiências.

Quando um estudante compartilha sua história, o outro que escuta não apenas acolhe a narrativa, mas também participa ativamente do processo de construção de empatia. Essa troca de vivências permite que os alunos reavaliem suas próprias experiências, promovendo uma reflexão crítica que pode levar à ressignificação de eventos passados que, à primeira vista, pareciam negativos. Assim, a escuta ativa contribui para criar um ambiente seguro e acolhedor, onde todos se sentem à vontade para explorar e expressar suas emoções.

Através dessas práticas, os participantes puderam expressar e explorar suas emoções, promovendo um ambiente de validação e compreensão mútua que fortaleceu os laços dentro da comunidade escolar. Nesse contexto, o conceito de Sankofa também se torna relevante: ao escutar e compartilhar histórias, os alunos não apenas trazem suas vivências para o presente, mas também reconhecem a importância do passado na construção de suas identidades, transformando experiências em aprendizado e força para o futuro.

Além disso, o ato de contar e ouvir histórias, especialmente as experiências singulares de cada aluno, criou um espaço seguro que auxiliou os estudantes a processarem e ressignificarem suas emoções e a se conectarem com os outros. Isso não apenas promoveu um sentido de comunidade e pertencimento, mas também valorizou as identidades e vivências individuais, reconhecendo a importância de cada história na construção de um ambiente escolar mais acolhedor.

Perguntamo-nos se essa capacidade das narrativas de transformar e compartilhar experiências também podiam atuar como um mecanismo de “ressignificação emocional” no contexto educacional. Será que o ato de contar e ouvir histórias, dentro do ambiente escolar, realmente proporciona um espaço seguro que ajuda os estudantes a reinaugurarem suas emoções e a se conectar com os outros? A análise de como essas trocas narrativas de

experiências influenciam a percepção e as emoções dos estudantes é essencial para entender o potencial das narrativas na educação.

Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016) ressaltam que, a partir da década de 1990, as narrativas têm sido valorizadas nas pesquisas educacionais por sua capacidade de contribuir para a compreensão do cotidiano escolar, das práticas docentes e das relações interpessoais dentro das instituições de ensino. Eles argumentam que, ao tecer textos narrativos, os autores se envolvem em uma produção que reflete suas emoções e experiências, promovendo um diálogo que pode enriquecer não apenas a formação docente, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. Esse entendimento reforça a ideia de que as narrativas têm o potencial de servir como ferramentas de ressignificação no contexto educacional, ao oferecer um espaço para reflexão e validação emocional.

De acordo com Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016), para que a narrativa transcenda o simples relato de uma história e se torne uma ferramenta significativa para a interpretação e análise das relações pessoais e sociais, é essencial que o narrador busque uma "forma de compreender a própria experiência" (Freitas; Fiorentini, 2007, p. 68) e a experiência do outro. Esse movimento pode ocorrer quando o sujeito narra experiências envolvendo os outros e a si mesmo de forma não linear, permitindo que a narrativa adquira novos significados. Nesse contexto, Delory-Momberger (2012) sugere que essa transformação pode ser entendida como uma *mise en intrigue* ou enredamento, onde a narrativa é estruturada para revelar camadas mais profundas de significados e conexões. Assim, a narrativa se torna uma ferramenta poderosa para explorar as dimensões emocionais e relacionais, promovendo um espaço onde as experiências são não apenas relatadas, mas também analisadas e integradas à vida de maneira significativa, reinventando novas possibilidades existenciais.

Conforme Prado *et al.* (2014, p. 16), ao "navegar" pelos dados narrativos e escrever a narrativa no/do percurso, os narradores avistam novos horizontes e caminhos inéditos, o que reflete a

descoberta e a construção de novos sentidos. Este processo não só enriquece a pesquisa, mas também promove uma profunda reflexão e transformação pessoal. O narrador e os participantes, ao interagir com as narrativas, têm a oportunidade de reinterpretar e reconstruir suas experiências, o que pode ser usado como um meio de ressignificação. Esse aspecto da narrativa como ressignificação-reinauguração é consistente com a ideia discutida por Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016), que destacam o potencial das narrativas para proporcionar espaços de reflexão e validação emocional. Assim, o processo narrativo não apenas facilita a compreensão e o processamento das experiências, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar emocional dos envolvidos, corroborando o “valor transformador” das narrativas na pesquisa educacional.

O conceito de ressignificação das narrativas sugere que elas podem ser mais do que simples relatos; elas têm o potencial de atuar como ferramentas poderosas para promover a transformação emocional, a descoberta pessoal e o fortalecimento das identidades. Para estudantes pretos e pardos, a prática de narrar suas experiências desempenhou um papel de fortalecimento e visibilidade aos corpos frequentemente silenciados e marginalizados. Ao explorar o papel dessas narrativas, podemos investigar como elas contribuem para a construção de um ambiente escolar que reconhece e valoriza suas histórias e identidades.

Conclusões Inconclusivas

Nossas conclusões revelam que o poder das narrativas vai além de meros relatos. As rodas de conversa possibilitam que os estudantes compartilhem suas histórias e ouçam as dos outros, e se configuram como uma ferramenta essencial para uma educação que combate efetivamente o racismo e valoriza as diversidades.

Como evidenciado por Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado (2016), as narrativas têm o poder de desvelar e transformar experiências pessoais e sociais. No contexto das questões étnico-

raciais, elas se tornam cruciais para dar visibilidade a corpos frequentemente silenciados. Um momento particularmente impactante foi quando um estudante, que sempre foi de poucas palavras e havia passado anos de invisibilidade, compartilhou sua experiência de racismo fora da escola. Ao ler sua narrativa para seus colegas, percebemos como esse ato de amplificação da voz o ajudou a sair do lugar de silenciamento e trouxe uma sensibilização significativa para todos os presentes, reinaugurando-se no convívio escolar. A emoção e a transformação visíveis em sua expressão reforçam o valor das narrativas como ferramentas de ampliação de vozes e de ressignificação emocional.

Esses momentos destacam a importância das narrativas de experiência para enfrentar práticas de racismo e criar um ambiente educacional mais consciente e respeitador das experiências e identidades dos estudantes. Ao considerar o conceito de Sankofa, entendemos que o passado é um aliado valioso na construção do futuro; as histórias compartilhadas durante as rodas de conversa e leitura se transformam em "ovos" que contêm não apenas experiências de dor, mas também de resistência e resiliência reinaugurando a vida escolar desses estudantes.

A análise do impacto dessas práticas reforça a necessidade de continuar a buscar e implementar estratégias que garantam uma educação de qualidade, comprometida com a justiça e a equidade. Em vez de encerrar o debate, essas conclusões abrem espaço para novas perguntas e desafios. O ciclo de reflexão e ação contínua, mantendo o compromisso com a transformação e a justiça social. Cada nova história compartilhada é um passo em direção a uma compreensão mais profunda e a um ambiente educacional que valorize todas as vozes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

FERREIRA, Taisa de Sousa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Experiências de Alfabetização Afrocêntrica: Formação nas Rodas de Conexão de Coletivos Docentes. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 22, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/705/563>. Acesso em: 11/10/24.

FRAUENDORF, R. B. S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. V. T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC - Campinas**, 21(3), 351-361, set. 2016.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, B. **Educação como Prática da Liberdade**. Ensinando a Transgredir. São Paulo: Ática, 1994.

HOOKS, B. **Erguer a voz: pensar feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. "**Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação". In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf (2005): 45-60.

O Narrar de um Orientador Pedagógico: contribuições na Profissão e na Pesquisa¹

Nadir Vidal²

Guilherme do Val Toledo Prado³

Resumo

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões em relação à constituição do orientador pedagógico que se descobre no processo de narrar os acontecimentos na relação com outros no contexto escolar. Esses registros podem ser considerados como caminhos importantes do percurso de formação do profissional. Dos acontecimentos formativos e experiências na relação com os outros que o constituíram e o constituem, apresentamos possibilidades de como acontece a formação na relação com outros sujeitos. Algumas respostas provisórias, neste momento, são indicadas no âmbito do processo de estudo e pesquisa. No entanto, como refletir sobre as práticas profissionais do orientador na escola? Em primeiro lugar, contando como aconteceram. Depois disso, pesquisando diferentes referenciais teóricos com os quais elas podem estar relacionadas. Por fim, procurando que relações entre práticas e teorias se apresentam. O objetivo da pesquisa é compreender a prática de orientador pedagógico em processo a partir da reflexão dos acontecimentos narrados por meio da metodologia narrativa de pesquisa. É um modo outro de pesquisar a formação humana e dar visibilidade para a pluralidade de vozes que compõem o contexto escolar e a constituição do orientador pedagógico.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; formação; orientação pedagógica.

¹ Optamos neste artigo pela alternância da primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, com vistas a dar a ver o processo reflexivo do primeiro autor.

² Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orientador pedagógico na Prefeitura Municipal de Campinas. E-mail: n109397@dac.unicamp.br.

³ Professor-titular da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC. Diretor Associado da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: toledo@unicamp.br.

Introdução

Narrar sobre aquilo que tem sentido na vida e na profissão é um privilégio por favorecer o aprender a se constituir profissionalmente, unindo prática e pesquisa. Nessa jornada, busco compreender as práticas do orientador pedagógico, em processo de constituição profissional, ao refletir sobre os acontecimentos narrados no cotidiano escolar.

A metodologia narrativa de pesquisa é um meio que oportuniza o entendimento e o desafio de se constituir orientador pedagógico na relação com outros. Esta metodologia possibilita, ao mesmo tempo, contar acontecimentos vividos e compreendê-los no exercício profissional.

A narrativa dialoga com a vida, pois é construída na relação vivida com os outros. Pela narrativa, é possível compreender os conhecimentos produzidos na relação com conhecimentos e saberes das ciências humanas e sociais, abrangendo a diversidade de caminhos para essa construção e a subjetividade de visões para os fatos narrados.

Ao narrar os acontecimentos vividos, comecei a refletir sobre os registros e, conseqüentemente, passei a enxergar o cotidiano escolar a partir de diferentes olhares, constitutivos desses acontecimentos.

A metodologia narrativa de pesquisa na área da educação, conforme proposto por Prado *et al.* (2015), envolve produzir narrativas como um dos modos de registrar a formação na profissão e na vida.

Os registros produzidos por mim, como orientador pedagógico, viabilizam o desenvolvimento pessoal e profissional, ao envolver outros que compartilham saberes, experiências, olhares e posicionamentos de vivências e experiências pedagógicas no cotidiano escolar.

As minhas práticas de orientador pedagógico, por meio da reflexão e da investigação da atuação, a partir das narrativas produzidas, podem contribuir para uma melhor qualidade e

equidade do ensino e aprendizagem na educação básica. Compreender as práticas do orientador pedagógico, ao narrar o vivido, permite uma formação profissional com ênfase nas teorias e nas práticas.

Diante disso, pretendo mostrar, mesmo que provisoriamente, a importância de narrar para entender as minhas práticas na profissão e na vida como orientador pedagógico.

Esse movimento de formação contínua, de se constituir com outros no contexto escolar, rompe com a passividade, com o silêncio, com o “fazer só” e abre oportunidade de promover a compreensão dos acontecimentos no contexto escolar em diálogo com os participantes do cotidiano escolar.

Nesse sentido, busco referenciais bibliográficos em diálogo com Abrahão, Cunha, Villas Bôas (2018), Abrahão, Souza e Cunha (2024), Bakhtin (2017), Freire (1996), Nóvoa (2003), Passeggi e Barbosa (2008), Prado *et al.* (2015) e Vasconcellos (2004) para promover tais reflexões.

Metodologia narrativa de pesquisa e o cotidiano escolar

Narrar é se fazer presente! Ação mais do que nunca propiciada pelas circunstâncias de criações autorrenováveis e extensão imensurável de um Ágora planetário (Abrahão; Souza; Cunha, 2024, p. 16-17).

Dizer aquilo que nos faz sentido, ao perceber os resultados do que fazemos na vida com o outro, é um modo de assumir a autoria na área da educação. Aliar a pesquisa à prática profissional efetiva pode ser uma oportunidade de profissionalização e crescimento pessoal.

Na área da educação é cada vez mais urgente compreender e refletir sobre as práticas pedagógicas com objetivo de aprimorá-las e, conseqüentemente, garantir o acesso e a permanência de todos à educação básica. A partir da reflexão sobre a prática profissional do orientador pedagógico, procuraremos mostrar o quanto transformamos nosso modo de olhar e escutar com os registros do vivido. Tanto o desenvolvimento profissional e o modo como nos

posicionamos e fazemos escolhas intencionais na profissão e na vida são práticas indissociáveis.

Sendo assim, não construímos conhecimentos separados da prática efetiva da profissão, pois olhamos para o fazer e o entendemos por meio das narrativas do cotidiano escolar em diálogo com outros que nos constituem. São esses acontecimentos que constroem o caminho de crescimento profissional reflexivo. Tal conhecimento é necessário para organizar e analisar situações que ocorrem no cotidiano das escolas e, muitas vezes, passam despercebidas, tornam-se inquestionáveis diante das diversas demandas.

Quando as narrativas em sua forma de enunciado oral típico da educação básica saem dos muros da escola e passam a ser vistas como enunciados escritos úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores (Prado *et al.*, 2015, p. 91).

A valorização dos conhecimentos escolares cotidianos está no fato de que percebemos que nosso modo de interpretar e narrar a realidade da escola com outros traduz nossos objetivos, autoria e protagonismo profissional. Para lidar com essa diversidade de acontecimentos no contexto escolar, a metodologia narrativa de pesquisa oportuniza um modo outro de fazer pesquisa, o que não anula outras formas consolidadas e até institucionalizadas que, em muitas circunstâncias, não atendem a essa pluralidade de vozes.

Envolver outras pessoas nos acontecimentos narrados é uma das maneiras de refletir sobre as práticas do orientador pedagógico no contexto escolar. A voz do outro é necessária para construir uma relação caracterizada coletivamente e não fixada em somente uma perspectiva identitária.

Nem sempre outras formas de pesquisas com dados objetivos oportunizam ou nos oferecem subsídios necessários para repensar e planejar ações pedagógicas que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos, abarcando a diversidade de olhares.

A partir desse ponto de vista, não vamos somente produzindo dados segundo categorias para formar um projeto investigativo. Trazemos o todo de nossas questões ao lado de nossa emoção-volição e empenho com a pesquisa, e com os ‘nossos’ sujeitos desde quando os acontecimentos são tornados atos na escrita como expressão da vida mesma e nossos (des)encontros (Prado *et al.*, 2015, p. 109).

Nesse sentido, os outros compõem o processo investigativo no cotidiano escolar. Não é um movimento solitário. Aquilo que revelamos do outro diz sobre nós. Aquilo que o outro fala tem valor e precisa ser considerado no acontecimento. Precisamos das diferentes vozes para nos constituir e nos dizer quem somos. As narrativas marcam os acontecimentos na constituição de alteridade que são; *eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim* (Ponzio, 2017, p. 23, grifo nosso).

Exercer a função de orientador pedagógico na contemporaneidade é um tanto desafiador pelas condições sociais, políticas e culturais que se apresentam. Não é simples envolver outros dispostos a compartilhar suas reflexões, a fim de mobilizar elementos para refletir sobre as práticas pedagógicas do orientador.

Em um contexto escolar, lidamos frequentemente com conflitos de interesses, e essas tensões também fazem parte desses processos de constituição do aprendizado. Não é uma questão de certo ou errado, mas de constituição e construção dessas relações. Essas tensões também são aprendizados e reflexões importantes na atuação do orientador pedagógico.

Analisar a prática do orientador por meio das narrativas em diálogo com outros pesquisadores, sejam crianças ou professores, mobiliza elementos para olharmos os acontecimentos de um modo plural. “Ou seja, agimos com segurança quando fazemos não partindo de nós mesmos, mas como alguém possuído da necessidade imanente do sentido deste ou de outro domínio da cultura” (Bakhtin, 2017, p. 70).

É nessa dimensão ética de mostrar realidades diversas que trabalhamos a valorização, o acesso e a permanência de todos na

escola, em diálogo para que sejam ouvidos e envolvidos nessa construção coletiva. Esse jeito de fazer o registro e a reflexão das práticas pedagógicas no cotidiano escolar pode mostrar o processo de formação do orientador pedagógico no cotidiano escolar coletivo.

A busca de novas práticas e metodologias de ensino e aprendizagem para atender às demandas sociais que se apresentam continuamente na escola exige do orientador pedagógico flexibilidade, pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica. “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 32).

O trabalho na função de orientador pedagógico é gratificante pelo princípio propositivo de todo processo de constatação e intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Aliamos esse processo com base no currículo construído coletivamente, envolvendo a comunidade de maneira participativa e efetiva, em busca do objetivo maior: promover a aprendizagem no ensino básico da rede pública.

Com isso, esse coletivo precisa ser escutado e acolhido com amorosidade para compor todo esse processo, na relação de uns com os outros, como se fosse uma orquestra, em que cada um tem seu papel.

“O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua” (Bakhtin, 2017, p. 129). Ao narrar, refletimos sobre os detalhes, sobre as diferentes vozes que compõem o acontecimento e nossos posicionamentos ao tocar as diversas histórias de vida, com envolvimento e valorização do outro.

Caminhos de vida e formação

A história de vida e formação são indissociáveis, quando consideramos as escolhas que fazemos e a intencionalidade com que nos posicionamos no mundo e no percurso profissional.

Muitos anos atuando como professor em sala de aula em constituição com os alunos na disciplina de Arte, atualmente, na orientação pedagógica vivencio uma nova experiência de vida marcada pelos acontecimentos narrados.

Trata -se de saber de que maneira o uso e as análises de narrativas da experiência vivida e examinada proporcionariam caminhos *éticos* para a libertação de restrições que limitam o poder de agir contra preconceitos e silenciamentos que excluem que negligenciam a produção de saberes e de conhecimentos que constituem a base de formas de vinculação entre o ser humano e a vida, a educação e o discurso científico em renovação permanente (Abrahão; Souza; Cunha, 2024, p. 15).

Desde o início da minha trajetória como professor, preocupo-me com a forma de propor situações de aprendizagem, visto que isso envolve o outro e suas histórias de vida que precisam ser valorizadas. Além disso, os acontecimentos precisam desafiar e instigar os alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, e também na vida em relação com os outros. São “boas situações de aprendizagem” aquelas que não anulam as histórias de vida, aquelas que valorizam o que o outro diz e não reproduzem contextos capitalistas de exclusão e consumismo. Nenhuma ação pedagógica, nem mesmo o currículo, está acima da vida.

Ao olhar para as narrativas produzidas percebo que somos além de sujeitos cognitivos, sujeitos culturais, políticos, sociais e socioemocionais. Aquilo que uma criança fala tem intenções e nos ajuda a avaliar o acontecimento. Não existem saberes melhores ou saberes piores. Há conhecimentos e processos de constituição humana que carecem de escuta qualificada. Aprendemos sempre com os outros formas passíveis de se relacionar com os nossos saberes e os contextos em que acontecem.

Em minha trajetória, a primeira experiência de atuação como orientador pedagógico se deu nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola do estado de São Paulo em 2014. “A

noção de tempo como dimensão constitutiva da vida e a aprendizagem pela reflexão sobre a experiência vivida confere ao indivíduo a percepção sobre o que fazer do tempo, do seu tempo, presente, passado e futuro” (Passeggi; Barbosa, 2008, p. 38).

Na oportunidade, compartilhei com os professores a ideia de realizar um seminário de boas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula naquele primeiro semestre do ano. A princípio houve tensões e resistências, mas a experiência rendeu bons frutos com o envolvimento de todas as professoras da escola. Percebi que criar esse espaço de diálogo propositivo entre os pares sobre o “fazer pedagógico” é um grande aprendizado.

Pude notar que, ao se debruçarem as professoras sobre seus registros para compartilhar com colegas aquilo que consideravam uma “boa prática pedagógica”, um movimento reflexivo teve início. De acordo com diferentes reflexões nesse coletivo, “boas práticas pedagógicas” são aquelas em que os alunos aprendem, considerando seus interesses e necessidades. Compartilhar experiências de saberes e fazeres rendeu muitos registros e estudos. A despeito de ter sido gratificante, todas expuseram as tensões e os desafios para realizar tais propostas. Em algumas práticas pedagógicas não conseguimos alcançar os objetivos almejados. Na educação nem sempre teremos só práticas exitosas. Cabe falar sobre aquilo que não atingimos, aquilo que precisamos levar em conta, pois o erro também é construtivo.

São esses desafios que nos mostram caminhos promissores nas nossas práticas cotidianas. Estabelecer a cultura da colaboração, a exposição de práticas pedagógicas no início não é um processo simples. Essa experiência foi uma das primeiras construções coletivas e formativas que vivenciei como orientador pedagógico. Participar deste acontecimento fez com que eu refletisse sobre a minha atuação de orientador pedagógico, nesse caso, com as professoras, mas poderia ser com as crianças ou outros educadores do contexto escolar. Talvez tenha sido aí que eu descobri a potência das narrativas, pois tenho em meus guardados todos os registros desse processo construído com as professoras. Resgatei esse

portfólio, ao fazer o meu memorial de formação. O memorial retoma acontecimentos importantes, caminhos que percorri para chegar até aqui no mestrado profissional.

O compromisso de narrar e refletir sobre o percurso pedagógico resulta em excelentes resultados e, conseqüentemente, convida outros que estão em constante desenvolvimento nos bastidores da escola à efetiva participação e reflexão sobre suas ações. “A finalidade de escrever sobre a própria aprendizagem é justamente a de (aprender) a situar-se, deliberadamente, do lado do processo e não do produto, da ação e não da produção, pois se volta para a ação da pessoa com o conhecimento” (Passeggi; Barbosa 2008, p. 35)

Esse movimento de compartilhar saberes e fazeres dos autores desse processo é uma possibilidade de romper com a passividade, com a indiferença, com as queixas e o “fazer só” no mundo da vida e da profissão.

O resultado dessa experiência colaborativa culminou em um seminário de partilha entre o coletivo escolar. Foi um momento marcante e significativo, em que se refletiram a realidade e as aprendizagens daquele contexto escolar.

Essa experiência foi tão significativa que motivou minha busca por uma experiência formativa ancorada no apoio e na socialização de nossos fazeres pedagógicos no cotidiano escolar. Assim, a pesquisa e a prática profissional do orientador pedagógico têm despertado o interesse em dialogar com outros para me constituir orientador e enfrentar todos os desafios daí advindos.

Por conta da minha atuação durante muitos anos como professor de Arte dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, atualmente, também como orientador pedagógico da educação infantil, valorizo essa cultura estética de buscar novos jeitos de fazeres e saberes entre os envolvidos.

O registro sobre nossa atuação profissional é uma forma de tomar consciência das ações desenvolvidas na escola, favorecendo para identificar e avaliar propostas eficazes para o ensino e a aprendizagem. Com o compromisso de ser mediador de todo processo de ensino e aprendizagem, busco várias possibilidades de

dialogar com diferentes envolvidos no espaço educativo para desenvolver e fortalecer meu percurso de orientador pedagógico, contribuindo com minha formação e com a formação dos outros.

Como muito bem pontua Nóvoa (2003, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

A formação de coletivos a partir de grupos colaborativos que aliam a prática escolar pedagógica de forma reflexiva potencializa a aprendizagem. A aprendizagem ocorre de maneira significativa, quando compartilhamos saberes e criamos oportunidade de socializá-los.

Deste modo, [...] “numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, pode ser entendida como processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas instâncias formativas” (Passos *et al.*, 2006, p. 195).

Quando a formação é na constituição com outros, a prática pedagógica acontece de forma reflexiva, pois aprendemos com aquilo que o outro nos diz. A formação contínua tem encontrado um campo fértil nos últimos tempos em muitas pesquisas e formação de grupos de estudos colaborativos que consideram as histórias de vida e formação.

Compor com essa pluralidade de vozes enriquece o processo constitutivo do orientador pedagógico e contribui para as propostas de ensino-aprendizagem com os outros e não para os outros.

“O Projeto de Ensino-Aprendizagem é uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas do trabalho” (Vasconcellos, 2004, p. 147).

Uma vez que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de acordo com a diversidade social presente na escola e que reverbera na construção do projeto pedagógico, isso exige flexibilidade e reflexão constante para construção coletiva das ações pedagógicas.

Planejamos o processo de ensino e aprendizagem para sanar as dificuldades encontradas na construção do conhecimento e

atender aos interesses daqueles envolvidos. Assim, visto como um processo contínuo e dinâmico, é fundamental repensar, reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino e aprendizagem para atender às necessidades dos e com os envolvidos no processo pedagógico. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 43).

A experiência de registrar o percurso de ensino e aprendizagem é de grande valia para práticas coletivas e democráticas de gestão pedagógica. Essas têm transformado o processo de ensino e aprendizagem de maneira positiva e, conseqüentemente, a qualidade e a equidade do ensino na educação básica.

Diante do exposto, essa pesquisa demonstra que a formação de um orientador pedagógico se dá em diálogo com outros em equipolência de consciências. É no processo com os outros que construímos e transformamos a realidade. A formação é contínua e dialógica nos acontecimentos em que apreendemos a realidade.

A escrita reflexiva sobre a experiência de aprendizagem, quer se trate de um memorial, um portfólio, um diário de pesquisa ou da história de vida profissional, formam para a **formalidade**, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como “processo de formação (Passeggi; Barbosa, 2008, p. 35).

Narrar é o caminho para considerar a pluralidade de vozes que nos constitui no mundo da vida e da cultura. Além disso, é resultado de diversos meios de repensar e planejar as práticas pedagógicas por meio de memoriais, portfólios, diários entre outros que vamos aos poucos consolidando. Segundo o educador Paulo Freire (1996, p. 43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática”.

Esse repertório pode acontecer por meio das narrativas dos acontecimentos em que são tornados atos na escrita do cotidiano e se estendem para a reflexão e pesquisa dessas histórias no mundo da vida. Ao pensar em propor algo na escola, busco refletir sobre acontecimentos e registro para entender aquilo que ficou da experiência vivida.

Somente a diversidade pode ser singular

Como orientador pedagógico, considero importante, constantemente, rever e repensar nossa formação a partir do diálogo, da reflexão e das trocas de experiências no contexto escolar. “De modo que examinar a vida no ato de narrar é primordial para *compreender* o que dela e o que com ela se faz, essa narração da vida é o que assegura a presença *democrática* de cada pessoa e de grupos, coletivamente, identificados no mundo” (Abrahão; Souza; Cunha, 2024, p. 16). É uma busca de sentido e significados que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas com outros sujeitos envolvidos. Sendo assim, assumo a metodologia narrativa de pesquisa como meio de aproximar a pesquisa e a prática pedagógica.

[...] pesquisadores são levados a considerar o gênero como uma camisa de força e investem tempo precioso nesse conflito, quando sentem que precisam dizer de outro modo ou então a aceitar e a se submeter, distanciando-se até mesmo de seus interesses com a própria pesquisa (Prado *et al.*, 2015, p. 100).

A pesquisa narrativa como método e, ao mesmo tempo, como forma de contar acontecimentos auxilia o narrador a compreender e interpretar a realidade. A pesquisa parte da minha prática profissional com as reflexões políticas, sociais e culturais que têm me constituído como profissional da educação.

Um estudo, que busca refletir a partir das narrativas/ acontecimentos, são experiências do vivido com outros sujeitos que

me constituíram, constituem e constituirão. A pesquisa valoriza o envolvimento da vida com os acontecimentos que envolvem o contexto profissional em que estamos inseridos.

É uma pesquisa que dialoga com a vida, pois é elaborada na relação com os outros envolvidos nos acontecimentos. A metodologia de pesquisa narrativa, nas ciências humanas e sociais, abrange a diversidade de caminhos e subjetividade dos fatos narrados. É um modo outro de pesquisar a formação humana e dar visibilidade para a complexidade que abrange a vida/formação e a profissão na pesquisa qualitativa.

Ao contrário do que muitos pensam, é uma nova possibilidade de fazer pesquisas nas ciências humanas, o que não anula e nem diminui outras tantas formas de pesquisas realizadas por outros meios no campo da educação.

Com isso, a pesquisa narrativa também assume o papel de ciência humana. Esse modo de pesquisar requer um esforço muito complexo do pesquisador, visto que é necessário fazer a análise da sua própria história de vida, dos significados e das possibilidades que denotam esse novo jeito de analisar percursos não dados em uma construção que exige o compromisso ético de quem pesquisa.

Ao narrar, também produzimos dados vividos, portanto passíveis de subjetividades que serão interpretados em suas semelhanças e diferenças, entre uma narrativa e outra, ao trazer em sua composição a que constitui o próprio narrador.

É possível analisar elementos que se destacam em algumas narrativas, ou seja, aqueles que são recorrentes. Para obter uma grande quantidade de produção escrita, cabe narrar muito, para encontrar nos registros possibilidades de análise, os quais não são dados concretos e prontos.

A narrativa parte de um processo histórico de observação, em que os registros são fontes principais de consultas, para além de recortes. São retratos, bem próximos das vivências, das ações, dos acontecimentos, da reflexão, do olhar, do sentido, da intencionalidade, do fazer, das características narradas no contexto histórico e social.

No fazer do orientador pedagógico, o registro é parte integrante dos acontecimentos, pois, no diálogo com outras vozes, se constroem conhecimentos possíveis por esse viés de olhar a vida. Essas relações emergem no processo de resistência das tensões e desafios, bem como os avanços e as oportunidades de mapear as necessidades e propor novos e/ou outros diálogos no processo formativo.

Ademais, construir uma narrativa formativa é estabelecer um papel de formador que se constitui na ação e na reflexão do processo, de maneira democrática, profissional, pessoal e institucional.

Na esteira do contexto formativo do fazer do orientador pedagógico, formar e ser formador é um processo contínuo. O narrador, constituído por diversos atores, participa deste momento, enriquecendo a construção da identidade formativa e do fazer pedagógico. Uma escola reflexiva tem como foco a diversidade educacional, numa relação sociointeracionista com toda comunidade escolar. Somente essa pluralidade pode ser singular nos resultados almejados.

No contexto escolar, os momentos, sobre os quais se propõe o registro reflexivo, narrativo e institucional, têm perspectivas e intencionalidades nítidas de relatar e contar, com riqueza de detalhes, e compor com diferentes olhares aquela ocasião histórica vivida.

São dados que envolvem a condição humana em desenvolvimento, mas se tiver dado objetivo, não pode ser narrativa. Não podemos narrar almejando dados objetivos, pois esses desvirtuam os sentidos do narrar. Registrar o vivido é algo em construção, muito próximo da inconclusão, subjetividade humana e do inacabamento.

Deste modo, uma produção escrita do narrador sobre si, ao se relacionar com outros num dado contexto e posição social desvela as condições e os desafios de um orientador pedagógico num contexto escolar. Contudo, serão analisadas narrativas produzidas com a escola e seus interlocutores. De acordo com Bragança (*apud* Abrahão; Cunha; Villas Bôas, 2018, p. 67):

[...] encontramos expressões que se difundiram e se diferenciam entre nós, pesquisadores brasileiros, como “método autobiográfico”, “histórias de vida” e “pesquisa narrativa”. Considero que, aqui, encontraram terreno fértil e vieram somar à militância de tantos outros que nos antecederam, pois a pesquisa em educação no Brasil já vinha buscando, desde Paulo Freire, outros caminhos que, sem abrir mão da rigorosidade metódica, da consistência, trouxesse os sujeitos com suas vozes e histórias e também os cotidianos formativos escolares, reinventando modos de *vivernarrarpesquisarformar*.

Sendo assim, a narrativa não pode ser apenas uma “historinha”, pois é um modo outro de realizar pesquisa e requer rigorosidade metódica. A partir dessa perspectiva, o registro reflexivo e narrativo das práticas pedagógicas cotidianas como acontecimentos potencializam a formação continuada.

Vicentini, Souza e Passeggi (2013, p. 15) indicam que as pesquisas (auto)biográficas se desenvolvem a partir de quatro vertentes:

A primeira vertente focaliza o ato de narrar como fenômeno antropológico e civilizatório, que se realiza mediante diferentes sistemas semióticos, notadamente, a linguagem oral e escrita. A segunda vertente considera as narrativas autobiográficas como método de pesquisa, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes biográficas e autobiográficas para investigar aspectos históricos, sociais, multiculturais, institucionais da formação humana. A terceira vertente toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, procurando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. A quarta vertente investiga o uso das narrativas autobiográficas como dispositivos de intervenção educativa.

Como metodologia de pesquisa considero a terceira vertente, pois são analisadas qualitativamente as (auto)narrativas do

orientador pedagógico, em diálogo com os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Breves conclusões, sempre provisórias...

Este artigo teve o intuito de desvelar um estudo que busca suscitar uma reflexão, acerca da relevância das narrativas das práticas do orientador pedagógico e das ações escolares do cotidiano escolar, a fim de incentivar outros orientadores pedagógicos para pensarem sobre as práticas pedagógicas vividas e perceber o quanto isso pode constituir uma formação profissional.

Ao escrever sobre si e sobre sua prática, o orientador pedagógico “redimensiona, notadamente, o papel atribuído ao sujeito como agente social no seu processo de formação, no campo de sua abordagem experiencial, ao possibilitar maior visibilidade de suas implicações na própria formação” (Vicentini; Souza; Passeggi, 2013, p. 16). Portanto, ao narrar suas experiências vividas, por meio dos registros feitos e das documentações pedagógicas, ele vai tomando consciência da significância desse fazer na formação de sua identidade profissional.

Contudo, “não é o ato de autonarrar-se que ocasiona transformações de si, mas a maneira como a narrativa autobiográfica é mobilizada, acompanhada e utilizada pelo formador e pelos formandos (o processo metodológico e o princípio de que a orientam)” (Vicentini; Souza; Passeggi, p. 19, 2013)

É possível afirmar, mesmo provisoriamente, que as narrativas de acontecimentos do cotidiano escolar podem ser dispositivos para refletir sobre as práticas do orientador pedagógico e, conseqüentemente, contribuir com suas ações na prática profissional.

Atualmente as narrativas de práticas têm sido muito potentes como metodologia de pesquisa, pois, ao serem observadas e interpretadas por agrupamento e ou categorias, elas viabilizam ao narrador pesquisador compreender a sua própria prática. Quer

sejam narrativas por meio de memoriais de formação, quer sejam narrativas de formação, narrativas pedagógicas, diários, portfólios, achados, cartas e memoriais de história de vida e formação profissional. No caso do nosso estudo, a ênfase se deu nas narrativas pedagógicas, para analisar os registros de pesquisa, de vida e de formação profissional.

O orientador, quando compreende o cotidiano escolar, se torna protagonista da sua prática profissional, revela sua formação e aprendizagem e, inclusive, vai em busca de estratégias e metodologias de ensino para aperfeiçoar suas ações pedagógicas e a dos outros. Sendo assim, ele poderá tornar-se autor de suas práticas educativas, de suas intervenções pedagógicas no cotidiano escolar, ao invés de adotar modelos que lhes são oferecidos de maneira tradicional, sem sentidos e intencionalidades, para atuação no ambiente profissional.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luís; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Pesquisa (auto) biográfica**. Diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.
- ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; SOUZA, Rodrigo Matos; CUNHA, Jorge Luís (org.). **Insubordinações epistêmicas-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Elizeu Clementino de Souza (dir.). Curitiba: CRV, 2024. (Coleção Insubordinações da pesquisa (Auto)biográfica, v.1).
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. 160 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**, p. 23, Editora Abril. 2003.

PASSEGGI, Maria da C.; BARBOSA, Tatiana M. N. (org.).
Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSOS, Cármem; NACARATO, Adair; FIORENTINI, Dario.; MISKULIN, Rosana; GRANDO, Regina; GAMA, Renata; MEGID, Maria Auxiliadora; FREITAS, Maria Teresa; MELO, Marisol.
Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, Lisboa, v.15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PONZIO, Augusto. Prefácio. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. p. 9-38.

PRADO, Guilherme; SERODIO Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação:** uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos; Pedro & João Editores, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** Questões de ensino. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

Parte III – Práticas na Formação de Professores

O Lúdico como deflagrador e facilitador de uma criação coreográfica em dança

Janaina Richardi¹

Adriano Salmar Nogueira e Taveira²

Resumo

O exercício do docente de Artes é desafiador, pois esses profissionais são preparados formando-se em uma área de atuação (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro) e, no momento da docência na educação formal, são solicitados a ensinarem todas as áreas. Esse relato de experiência, por uma professora formada em Artes Visuais, com crianças de 2º ano, em uma escola municipal da rede de Campinas, propõe, para uma sequência programática em Dança, a união do lúdico à educação em Artes, aliada ao estímulo da curiosidade epistemológica (Freire, 2021) e à autodeterminação formadora (Spigolon; Nogueira, 2018). A partir dessas proposições, observou-se que através de um exercício didático (Nogueira, 2008), as possibilidades criativas e plausíveis para a criação de uma coreografia na linguagem técnica da Dança são possíveis através de proposições de brincadeiras que estimulam o conteúdo programático para aquela sequência didática, e que o lúdico é inerente ao universo infantil. Houve um levantamento bibliográfico de arte-educadores que exploraram essa forma de educação, Britto (2014), Holm (2005), Silva,

¹ Aluna do Mestrado Profissional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Artista Visual pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), bacharelado e licenciatura. Especialista em Artes, Intermeios e Educação, pela Escola de Extensão da Unicamp (Extcamp). Atua na rede Municipal de Campinas, como professora de Artes. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5887189504142990>.

² Pós Doutor em Arte, Ciência e Educação pela Universidade de Bolonha, Itália, 1995. Pós Doutor AMBIÊNCIA. Ciência, Tecnologia e Sociedade, Núcleo NIMEC-UNICAMP, apoio FAPESP: 2000. Atualmente colabora na Univ. Nacional de Quilmes, com o programa de Intercâmbios Argentina Brasil. Desde 2018 é docente-colaborador com o mestrado profissional em educação/Fac. Educação/Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9263233671627041>.

(2023): o lúdico é um deflagrador e facilitador para a apreciação, criação, fruição e aprendizados nas linguagens artísticas.

Palavras-chave: arte; educação; infância; lúdico; linguagens artísticas.

Frustrações que frutificam

Leciono na rede municipal de Campinas na disciplina de Artes, no ciclo 1 (do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, crianças de 6 a 9 anos, aproximadamente). Tenho 3 horas/aula semanais com cada turma de cerca de 30 crianças, em uma escola sem sala apropriada para práticas artísticas; a sala que utilizamos recebe adaptações e um espaço externo que é apelidado de “pracinha”, constituído por um chão concretado, algumas árvores, bancos e mesas de concreto e, ao lado, cercado, o parque em que as crianças brincam em seus horários permitidos para tal.

Sou formada na linguagem de Artes Visuais e Campinas, assim como várias outras redes, traz em sua proposta curricular nessa disciplina o ensino de quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Esses desafios da minha prática e área suscitam a questão de como educar para as Artes em linguagens em que não sou formalmente licenciada e, ainda assim, ao lecionar aprendendo, exercer uma educação progressista³. Como ministrar atividades que abarquem todas as linguagens proporcionando um aprendizado sólido calcado sobre entendimento interativo, mesmo que básico, das outras três linguagens que não são minha área? Como aprender lecionando? Através da pesquisa.

³ Educação progressista como maneira de apropriar-se de maneira lúdica e participativa de experiências plurais em artes, através de observações e vivências estésicas e estéticas, buscando interagir individual e coletivamente.

“O termo “estesia” se diferencia do termo “estética”, visto que a estesia está ligada ao avivamento de nossos sentidos, de nossa sensibilidade, de forma mais crua, mais corporal. Enquanto a estética está mais ligada ao ato de refletir sobre esta experiência do sensível” (Britto, 2014, p. 17).

A fluência da investigação dodiscente (Nogueira, 2008), buscando o aprendizado em várias linguagens artísticas tem sido o encaminhamento a que me propus, dada pela convivência, observação e pedido das próprias crianças por atividades que estimulem a ludicidade⁴, além de ser um fator que a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as diretrizes do Município de Campinas solicitam:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (Brasil, 2018, p. 199).

É adequado que o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas seja, prioritariamente, realizado de forma lúdica de modo que o aluno se aproprie dos conhecimentos produzidos pela arte, ampliando o seu entendimento do mundo (Campinas, 2012, p. 132).

O lúdico como possibilidade de deflagração criativa

Eu afirmo: se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo.

Anna Marie Holm

⁴ Chamo de “lúdico” nesse artigo atividades que transitam entre o jogo, brincadeira e exploração de materiais e possibilidades criativas desimpedidas de conceitos limitantes. Citando Fortuna (2000), para ajudar a delimitar esse conceito, “O primeiro efeito que o jogo imprime quando presente nas reflexões educacionais é estimular o paradoxo e a incompletude própria da atividade criativa antevistos na liberdade dos conceitos, já que não suporta a restrição de definições estanques” (Fortuna, 2000, p. 2).

O lúdico, portanto, apresentou-se como articulador e deflagrador das linguagens artísticas, principalmente aquelas que, não diretamente focadas na minha formação universitária, tenho lecionado como docente-aprendiz. Em diversas brincadeiras é prazeroso exercer e praticar experiências estético sensoriais, e, a partir desse conhecer/saber, podem-se alargar essas fronteiras através das características da criação⁵, estesia⁶, expressão⁷, fruição⁸ e reflexão⁹.

Na dissertação “Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância”, Britto discorre, no campo das Artes Visuais contemporâneas, sobre a importância do lúdico em intersecção com as Artes, situando esse universo inerentemente infantil com o artístico:

O criar, em Artes Visuais, quando ligado ao lúdico, atinge grandemente as necessidades da criança, pois criar, imaginar e brincar resume praticamente toda infância. Para Fayga Ostrower (1989, p. 127 e 130)¹⁰, a criatividade se manifesta em todo o fazer da criança, criar é viver, pois a criatividade se realiza junto com a personalidade de um ser, de seu amadurecimento, ainda mais quando relacionada ao lúdico, se torna uma forma de escape, de reflexão, de expressão e de criação do seu mundo (Britto, 2014, p. 16).

⁵ “Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem” (Brasil, 2018, p. 194).

⁶ “Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais” (Brasil, 2018, p. 194).

⁷ “Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” (Brasil, 2018, p. 194).

⁸ “Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (Brasil, 2018, p. 195).

⁹ “Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (Brasil, 2018, p. 195).

¹⁰ Mesmo título que eu cito em minhas referências, com o ano de edição diferente: OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1989.

O lúdico favorece a criação artística, proporciona que as crianças desenvolvam esteticamente e com fluência narrativa (Benjamin, 1987) suas próprias experiências: apropriam-se de suas ações, as observam e vivenciam com intensidade, pois existe o fator prazer e alegria envolvidos, para daí sim criarem e utilizarem essas experiências em suas produções artísticas. Possibilita a criação individual e coletiva, a troca de saberes e vivências e o aprendizado significativo, principalmente nas artes do corpo, de novos movimentos, percepções sensoriais e corporais, explorações espaciais, investigações físicas. Silva (2023), através de uma pesquisa de doutorado na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística) no campo da Dança, em que é professora, intersecciona o lúdico com as criações infantis, “[...] a ludicidade venha da própria investigação do corpo em movimento na relação de concretude da interação com as materialidades disponíveis, de forma que a imaginação brote da percepção, que por sua vez é alimentada pela própria imaginação” (p. 64). Na presença e mundo “dos adultos”, talvez seriam vivências adulto centradas, mas com o estímulo de colegas, existe o ânimo e o desafio.

Vem como possibilidade de linguagem, comunicador, abrangendo as diversas Artes, possibilitando que exista uma expressão de fato, em que o outro, colegas e até mesmo a docente se dão em parcerias, propostas em relações didáticas (Nogueira, 2008), com a possibilidade de interpretar, criar, estabelecer percepções a partir do conhecimento de si mesmo, integrando as artes como fator vivencial e potencialidade vital, vinculado à vida, “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (Ostrower, 2014, p. 5).

No contexto da criação e fruição artística, portanto, a autonomia e participação ativa do educando é um fator importante, entrando como “si mesmo” (Freire, 2021), sujeito autônomo de seu aprendizado, e não mero receptor de conceitos mecânicos e, conseqüentemente, “adestratórios” (Freire, 2021). É um sujeito que é convidado a criar junto, considerando que vários discentes fluem

musicalmente melhor do que eu, por exemplo. É praticar a curiosidade epistemológica (Freire, 2021), promovendo a possibilidade, proposta e ambientes necessários para que a prática prazerosa seja transformada em investigação e processo criativo, vinculados com a boniteza e felicidade do aprender (Freire, 2021),

[...] o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (Freire, 2021, p. 36-37).

O meu papel como educadora consiste, sob essa premissa, em proporcionar oportunidades aos educandos de reconhecerem, em suas experiências artísticas pregressas, suas linguagens e seus critérios estéticos para, desde aí, expandir-se. Nesse ponto, o conceito de “[...] autodeterminação formadora. Esta se daria a partir de percepções em que não existem discursos de convencimento” (Spigolon; Nogueira, 2018, p. 80) e proporcionou-me a visualização do que seria um proceder adequado e do que as atividades lúdicas realizam nesse ambiente. Em mais uma citação de Spigolon e Nogueira (2018), explana-se sobre a autodeterminação, em que o educando

[...] vai reconstituir minha proposta inicial. Através da interação ele constrói alguma concepção em torno ao desafio que lhe propus. Nessa reconstituição ele vai lidando com a subjetividade, vai tomando rédeas que é interação consigo mesmo, vai pondo rumos. E vai exigindo de mim, educadora, que eu interaja em reciprocidade, recriando a proposta inicial e reconhecendo na criação dele algo que juntos, educando e educadora, vamos criando como linguagem suficiente para dar conta de elaborações. E mais:- juntos, vamos constituindo uma história de conhecimentos. Esse trabalho tanto retoma conhecimentos mais antigos como atualiza conhecimentos. Essa história, essa linguagem e esses conhecimentos são a base

fundamental para o reconhecimento da criação, que se expressa em algum produto (Spigolon e Nogueira, 2018, p. 81).

Tenho, na didiscência (Nogueira, 2008), elaborado noções de medida, controle e reconhecimento de referências a serem trabalhadas, a organização adequada do espaço, o local (próximo do) adequado – se a atividade será na pracinha, se organizamos a sala de aula, na quadra de esportes – os materiais necessários, informações proporcionais, através de etapas processuais, referências imagéticas – normalmente retiradas de plataformas digitais, de espetáculos de Dança, Teatro ou Artes Visuais – proporcionando a criação de um repertório e, assim, os estudantes sentem-se estimulados e direcionados a encontrarem, dentro daquele contexto, respostas para aquela pergunta/situação/desafio.

Nessa conjuntura, os saberes das várias linguagens artísticas em cuja realização estamos didiscentes (Nogueira, 2008) são explorados e registrados, tendo em vista esta pesquisa do Mestrado Profissional, da relação educadora-educando, ao observar e vivenciar o que os mobiliza e como isso reflete na aprendizagem das Artes, claro que consciente das minhas limitações e que, por fim, com a singeleza de que focalizarei melhor as Artes Visuais que as outras três linguagens.

A construção de uma coreografia através de brincadeiras

Um exemplo da minha prática é essa sequência didática de dança que venho construindo e testando já há alguns anos. Tem como objetivo e enfoque a linguagem da dança, desenvolvendo as seguintes habilidades, de acordo com a BNCC (2018):

Contextos e práticas: **(EF15AR08)** Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal; Elementos da linguagem: **(EF15AR09)** Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas

com o todo corporal na construção do movimento dançado; **(EF15AR10)** Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado; Processos de criação: **(EF15AR11)** Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança; **(EF15AR12)** Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (Brasil, 2018, p. 200-201).

Nas artes integradas:

Processos de criação: **(EF15AR23)** Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas; Matrizes estéticas culturais: **(EF15AR24)** Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais (Brasil, 2018, p. 202-203).

Nas diretrizes do Município de Campinas (2012), em que os objetivos específicos do 2º ano são classificados como “Linguagem teatral/dança”:

Manifestar as ações que observa e realiza no cotidiano nas situações dos jogos dramáticos infantis (brincar do faz de conta), manipulando brinquedos e fantoches; Aprimorar a consciência corporal, o relacionamento com os outros e com o espaço físico ajustando-se a ritmos variados (Campinas, 2012, p. 135).

Esse recorte de performance programática é ministrado para as turmas de 2º ano (cerca de 7 a 8 anos), de aproximadamente 30 crianças em cada sala. Proponho um dinamismo didático a partir da exploração de um brinquedo popular: o pião de madeira.

Introduzo o brinquedo, ensinando-os (e aprendendo) a como manuseá-lo, aproveitando para destacar as crianças que já têm essa prática e podem ajudar o grupo a desempenhá-la. Em seguida, proponho atividades de percepção corporal com várias brincadeiras que possibilitam a exploração do movimento do pião, o “girar”, tudo ao som da música “Roda Pião”, de Dorival Caymmi.

Nesses momentos, permaneço atenta às brincadeiras que também surgem de maneira concomitante, provocadas pela dança do pião e aos apontamentos que as próprias crianças realizam (“Professora, olha só isso!”), agregando-os caso seja um processo significativo para o que será nosso projeto final dessa sequência programática, a criação de uma coreografia coletiva, na medida do possível.

Nesse cenário, existe a ausência de um espaço físico adequado, apenas adaptado para o desenvolvimento pleno das Artes; e impossível de guardar os materiais (tintas, pincéis, instrumentos musicais, figurinos, fantoches...) e proporcionar as atividades do dia aos educandos. No momento das artes do corpo (Dança e Teatro), falta o espaço em que não existam carteiras e cadeiras, com um piso adequado para sentar, pular, realizar experimentações corporais de maneira confortável e segura. A minha solução, nesse caso, é pegar colchonetes da “salinha” de Educação Física e com o auxílio dos “ajudantes do dia” (algumas crianças que são encarregadas de ajudarem naquele momento), posicionar os materiais no chão, fazendo duas fileiras paralelas e próximas, para que as crianças realizem cambalhotas de frente e de costas, estimulando-as a explorarem os movimentos de maneira segura dentro dos três níveis da Dança (alto, médio e baixo), individualmente, em conjunto e agregando as sugestões que surgem delas e que são adequadas à proposta.

Os estudantes se manifestam com sugestões que atualizam suas vivências cotidianas, correlacionadas às “provocações” realizadas em sala. Suas ações são seguidas de falas: “Professora, olha, eu consegui jogar o pião! Consegui pegá-lo!” – e o brinquedo girando na palma da mão. Nos momentos das cambalhotas, além

de a realizarem, contribuem: “E se eu fizer estrelinha? Pode dar ‘mortal’? Tem esse rolamento que eu aprendi no Muay Thai...”. Também existem as crianças que não sabem ou têm receio de fazê-lo, e para essas sugiro outras possibilidades, ou elas me mostram o que desejam “Você pode, então, ir rolando deitado(a) mesmo; Faz essa cambalhota que é meio na ‘diagonal’, assim você está no meio do caminho; Ok, pode fazer só a cambalhota de frente, já que a de costas você está inseguro(a)”.

A proposição vai ganhando complexidade, quando os níveis da Dança (baixo, médio e alto) são explorados através da brincadeira “Vivo Morto”, em que iniciamos tradicionalmente e vamos acrescentando possibilidades de movimentos parecidos com os já apreendidos pelo pião. Ou seja, as brincadeiras, muitas vezes, são hipóteses iniciais para estimular a exploração e a criatividade.

Fortuna (2000), em um artigo que argumenta da importância do lúdico para os educadores e educandos, no ambiente institucional e formal da escola, traz essa construção de conhecimentos em conjunto, na relação didática (Nogueira, 2008), através do lúdico: “Com momentos análogos, brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o quê o aluno conhece” (Fortuna, 2000, p. 10). A partir desse “conhecer”, novas possibilidades de aprendizado são exploradas.

Depois das experimentações corporais realizadas, só então, com todas essas práticas e em paralelo à apreciação de espetáculos infantis de Dança através de plataformas digitais¹¹, interpretamos a música, “Roda Pião”, de Dorival Caymmi, que até então tocava de

¹¹ Durante o período da Pandemia e posterior a ela, várias companhias de Dança, Teatro e Música deixaram trechos de espetáculos ou o conteúdo completo em plataformas digitais, gratuitamente. No meu caso, utilizo bastante o YouTube, com várias referências, no caso da Dança, à Cia. Balagandança, que podem ser encontradas no seu canal de mesmo nome: Cia. Balagandança de Dança. Disponível em: <https://www.youtube.com/@balagandanca1>. Acesso em: 09 de set. 2024.

fundo apenas. Agora, essa música que era um “plano de fundo”, é convidada a ser protagonista para sua interpretação, em que as crianças utilizam de todas as vivências com o brinquedo para a interpretar e relacionarem com os movimentos explorados. Criamos a coreografia, inicialmente individual, cada um no seu caderno de artes, com uma tabela dividida em 6 partes com os trechos correspondentes de “Roda Pião”, para que desenhassem ou escrevessem o que imaginassem que fariam em cada momento da música. Em seguida, exerço minha figura mediadora de professora e vou observando as criações e opinando no que é possível, em conjunto, na criação da coreografia coletiva para uma turma heterogênea de 30 crianças.

Finalizamos com uma versão da coreografia e realizamos pelo menos uns 3 ensaios, em dias diferentes; observo e comento como a turma desempenhou: posso, na mesma aula, dependendo do tempo e da concentração e disposição dos educandos, propor mais atividades de brincadeira com os piões, cambalhotas diversas, apreciação de espetáculos de dança. A intenção é que a maior parte do grupo entenda o conceito de coreografia: dançar de maneira coordenada de acordo com a música que toca.

A versão final é registrada em vídeo, com o objetivo das salas assistirem a ambas as danças (que serão diferentes entre si, dado que são criações baseadas nas sugestões dos educandos) e, assim, terem uma visão “de fora” de sua criação, através de exercerem o “olhar expectador” do que fizeram enquanto brincavam, conceituando a coreografia.

Ou seja, a prática, o corpo, as vivências vieram antes, e dessa maneira observa-se que a apropriação do que foi aprendido foi maior, pois perpassa a valorização e a percepção de quem aquele ser já é: um corpo, com determinadas características e saberes, que se exercidas em prazer possibilitam abertura para ser mais, inclusive no espaço institucional da educação formal.

Considerações finais

Fortuna (2000) explana em seu artigo “Sala de aula é lugar de brincar?” a respeito dessa prática pedagógica do lúdico em sala de aula. Explana que é paradoxal, pois consiste de uma atividade que observamos como inerentemente desprendida do contexto da educação formal de disciplina e “esforço”, porém, “A brincadeira que propugnamos não é alienante, tampouco o prazer que proporciona, mas, para que assim seja, é necessário que se inscreva em um projeto, tenha intencionalidade” (Fortuna, 2000, p. 5).

O convite do lúdico em sala de aula entra na proposta da educação em Artes com um papel pedagógico claramente delimitado: as proposições de jogos e brincadeiras são para estimularem as crianças dentro de seus conhecimentos e possibilidades inerentes do universo infantil, promovendo autonomia e alteridade, mas sem correr o “risco” de serem brincadeiras “livres”, que ficariam sem sentido dentro do contexto educativo aqui exposto, ou rigidamente dirigidas, pois, então, entraria em um “autoritarismo do professor” (Fortuna, 2000, p. 6), retornando à educação bancária (Freire, 2021).

Sendo assim, a sequência programática foi efetiva, pois abarca todas as necessidades da BNCC, das Diretrizes de Campinas e as minhas enquanto docente, exploradas inicialmente no artigo, ao conseguir lecionar a linguagem da Dança. Ressalto o ponto de exploração através da Arte de espaços diversos do ambiente escolar: mesmo com a defasagem da ausência de um local adequado para as práticas artísticas, é positivo as crianças ocuparem e criarem em um ambiente que é “comum” e fora da sala de aula, descobrindo-se como pessoas que “fazem arte” na rotina dos comportamentos letivos.

A prática de realizar a sequência programática com brincadeiras e da ludicidade possibilitou referências visuais e vivenciais para que criassem uma coreografia com sensibilidade e

sentido para eles¹². Principalmente a partir do momento que a música “Roda Pião” é tocada ao fundo, enquanto realizam as propostas: eles começaram a cantar a música, já sabiam da letra e tinham referencial para refletir a respeito dela quando fomos trabalhá-la na interpretação de texto e criação da coreografia, relacionando os trechos aos movimentos corporais e deslocamentos que já haviam praticado, sugerindo aos colegas possibilidades de mobilidades e discutindo suas experiências no momento da criação, por vezes referenciando com os espetáculos que havíamos assistido.

No momento do ensaio da coreografia, os estudantes se ajudavam, lembrando de quais eram os deslocamentos de acordo com cada trecho da música, em um ambiente cooperativo e brincante, explorando, exercendo grupalmente as possibilidades e talentos físicos de cada pessoa.

Ao assistirem o vídeo de sua coreografia, foi enriquecedor como compreenderam que dançavam a música, que era um movimento e criação coletivos, pois

[...] as ações, acontecimentos e experiências entre múltiplas conexões contêm o fazer artístico imbricado ao pedagógico, ao considerar o modo de estar de corporalidade das crianças, que transitam entre a experiência lúdica e a estética em sua existência cotidiana e extra cotidiana (Silva, 2023, p. 7).

Ressalto que esse relato positivo é sobre a maioria dos estudantes, pois em turmas extremamente heterogêneas, com crianças em diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo e físico), existem algumas que abstraem a atividade ou seja, não compreendem plenamente todos os conceitos desenvolvidos, não

¹² É importante lembrar que a construção de conhecimento perpassa pelo sentido: sentir fisicamente e emocionalmente, e fazer sentido, dentro dos referenciais teóricos e vivenciais de cada um. Aplicar, como é a realidade de muitas escolas, uma dança que o docente planeja e os estudantes apenas reproduzem, retira a oportunidade de processos de criação artística e significações subjetivas.

conseguem “extrair” da atividade artística as mesmas inferências que a professora propõe. Mesmo assim, com todas essas vivências, houve o processo de reterem informações como vincular e articular o brinquedo com a letra da música e com a coreografia.

Na minha vivência de arte-educadora, o lúdico estimula as possibilidades criativas e a relação horizontalizada com o estudante, é um processo formativo, em que o “[...] educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isto, o educador não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo, não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico” (Fortuna, 2000, p. 8).

Anna Marie Holm, em 2004, surpreende o público brasileiro através de uma publicação pelo MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo), com fotos e escritas sobre proposições provocativas que proporciona em seu Atelier, com crianças dinamarquesas. De maneira contundente, expõe o processo criativo dos estudantes em um espaço de liberdade: de escolha espacial, de materiais, com oportunidade de experimentar, de conversar, de ser ela mesma (Holm, 2005, p. 9) e convida os adultos a fazerem junto: “Eu acredito, que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, em vez de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência” (Holm, 2005, p. 10).

Em alguns momentos brinco junto, em outros, os observo, admirando, integrando e dando espaço nas aulas para a qualidade própria da infância, que é permeada de curiosidade, explorações, afetos, descobertas. Não necessariamente “torno-me” criança, mas no tempo não linear convivo com elas em minha infância enquanto adulta, “criancizando” minha convivência com elas e maneiras de ensinar arte, exercendo meu papel de professora em eticidade, respeito às infâncias e à prática artística,

(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do

processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido em sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 2021, p. 26).

A aula de Artes assume a proximidade com os caminhos de criação e percursos artísticos, e as crianças, assim, são convidadas a tornarem-se protagonistas de seus aprendizados e criações, abrindo possibilidades de fruírem artisticamente, ao interpretarem, vivenciarem e criarem Arte.

Caminhos possíveis

A cada vez que retomo essa sequência programática, apresentam-se vários caminhos possíveis de continuação didáticas, através de cada turma e vivências adquiridas processualmente como arte-educadora, imbricada nos estímulos próprios de quem tem contato com Arte e crianças. A cada retomada dessas “aulas de coreografia”, são apresentados caminhos para transformações e acréscimos nessa sequência programática, colocando-me como artista-pesquisadora também nas criações de aulas com os estudantes.

Muitas das provocações chegaram através de trocas com arte-educadores e formações artísticas na Dança e Teatro, linguagens que me atraem mais. Essas vivências me atravessaram, tal qual me atravessam os universos infantis com que convivo na instituição formal de ensino. Deixar-se sensibilizar é caótico, e proporciona brechas criativas prazerosas. A partir disso, imagino continuações: produção de piões de brinquedo com materiais recicláveis, que imersos em tinta dançam e registram seus caminhos em papéis, de diversos tamanhos; crianças segurando pincéis e dançando ao ritmo da música, registrando seus movimentos; e, mais ousada ainda, crianças com as extremidades carregadas de carvão, materializando visualmente os movimentos. Possibilidades que apenas realizando-as saberei se são interessantes, mas que me animam enquanto artista, educadora e brincante, a fazê-lo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. A etapa do ensino fundamental/ 4.1 Área de linguagens/ 4.1.2 Arte. *In: Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018, p. 192 a 211. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>. Acesso em: 07 de Set. 2024.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197 a 221.
- BRITTO, Letícia. **Oficinas de arte contemporânea para crianças de pré-escola: a experiência estética e o lúdico na infância**. 2014-05-09. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2768>. Acesso em: 20 de Ago. 2024.
- CAMPINAS. Arte. *In: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/ organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012, p. 131 a 138.*
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164. Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 22 de Jul. 2023.
- HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2005.
- NOGUEIRA, Adriano. Dodiscente. *In: GADOTTI, Moacir (org.). 40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 17.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Andréa Fraga da. **Entre processos e performances de crianças criando dança** - arte, corporalidade e experiência na EMIA. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Cultura, Filosofia e História da Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-06042023-110556/pt-br.php>. Acesso em: 21 de Ago. 2024.

SPIGOLON, Nima; NOGUEIRA, Adriano. Diálogos e Escritos: entrevista com Paulo Freire. *In: Caderno Paulo Freire - Oprimido(s), da Pedagogia ao Teatro: Paulo Freire e Augusto Boal*. São Paulo: Cartago Editorial, 2018. p. 76-87. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O9RhSGe1Bmr0vrnIeNYE634Ei4iJfwNz/view?usp=sharing>. Acesso em: 05 de Maio 2024.

A Prática de Leitura de Literatura para e com bebês em um Centro de Educação Infantil no município de Campinas-SP

Carina Garbelini Santos Araujo¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²

Resumo

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Escolar que aborda a importância da leitura de literatura para e com bebês no contexto escolar, especialmente em creches públicas. O objetivo da pesquisa mais ampla é destacar o papel fundamental que a mediação da leitura, realizada pelo professor, desempenha no desenvolvimento da imaginação e da linguagem das crianças desde os primeiros anos de vida. A pesquisa ancora-se nas perspectivas de Vigotski³ e Bakhtin, destacando a centralidade da linguagem e da mediação na constituição das crianças. Portanto, metodologicamente, trabalhamos com a análise das interlocuções produzidas na sala de aula a partir da leitura e nas situações de leitura, buscando, nesse material, indicadores dos sentidos em circulação no processo vivido pela professora, que pesquisa a própria prática na relação com seus alunos bebês de sete meses a um ano e meio em uma creche pública municipal. O objetivo deste artigo é apresentar o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática produzido no período entre 2014 e 2024, bem como as condições de produção da pesquisa mais ampla. Isso posto, ensaiamos a análise de um episódio. Até o momento, é possível considerar

¹ Pedagoga FE/UNICAMP. Mestranda no programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na FE/UNICAMP. Atua como professora de Educação Básica I na Prefeitura de Campinas.

² Doutora em Educação FE/UNICAMP. Professora livre-docente FE/UNICAMP; Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART); Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores (ALLE/AULA).

³ Encontra-se na literatura o nome de Vigotski grafado de diversas maneiras devido à tradução. Neste trabalho, adotarei Vigotski, salvo casos de citação em que se usa outra grafia.

que a mediação da professora, ao realizar leituras intencionais e reiteradas, promove o desenvolvimento da atenção dos bebês, iniciada pela linguagem desses ao realizarem antecipações ao texto nos momentos da leitura, o que destaca a importância dessa prática desde a mais tenra infância.

Palavras-chave: leitura; literatura; mediação; bebês; creche.

Introdução

*Ana era uma menina que inventava de brincar com
as palavras. [...]
Essa brincadeira a menina fazia desde bem
pequenina.
Do tempo em que mamava nos seios da mãe.
Do tempo em que sua avó contava histórias.
Do tempo em que Ana nem sequer sabia ler as
palavras escritas.
(Santos, 2007, p. 1-3)*

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Escolar que discute a leitura de literatura na infância para e com bebês. Dados os limites deste texto, temos como objetivo apresentar: i. o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática; ii. as condições de produção da pesquisa mais ampla.

No que diz respeito à leitura de literatura para e com bebês, acreditamos que, mediada pelo professor, essa prática promove a produção de sentidos e a construção da imaginação desde cedo. Destaca-se a importância do espaço escolar na aproximação das crianças com a cultura escrita, o que propicia o desenvolvimento da linguagem na infância.

A prática da leitura compartilhada, aliada à escuta atenta e ao diálogo com os bebês, contribui para que eles encontrem prazer na leitura e desenvolvam-se como leitores desde os primeiros anos de vida. Isso posto, realizamos uma revisão bibliográfica acerca da temática a fim de identificar como as pesquisas acadêmicas da área

da Educação problematizam a leitura para e com bebês na creche. Para isso, realizamos consultas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações — BDTD — do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia — IBCT —, e os resultados encontrados foram analisados cuidadosamente a partir de palavras-chave que fossem coerentes com o objetivo da pesquisa acadêmica. É o que apresentaremos a seguir.

O que já se tem produzido acerca da temática?

*Afinal, um livro serve pra quê? [...]
Um livro é suspense... e calafrios! Um livro faz você crescer!
Ler um livro é um bom jeito de compartilhar...
... e é um carinho também!
(Legeay, 2020, p. 4-5; 19-26)*

O levantamento bibliográfico realizado durante o primeiro semestre do ano de 2024 limitou-se ao período de janeiro de 2014 até julho de 2024. A partir das palavras-chave “leitura + bebês”, foram encontradas 501 dissertações e 180 teses, das quais realizamos um levantamento criterioso, buscando pesquisas que dialogassem com a faixa etária e o ambiente em que a pesquisa do mestrado se desenvolveu. Dessa forma, o primeiro quesito excludente das pesquisas encontradas foi o contexto desfocado do tema em questão. Assim, eliminamos resultados que tratassem de leitura para e com bebês na creche, quando relacionada à educação musical; relações mãe-bebê; prematuridade dos bebês; demais assuntos relacionados à área da saúde ou análises de autores específicos.

A partir dessa primeira seleção, excluímos as relações de leitura em ambientes que não fossem escolares, tais como bibliotecas, ambiente hospitalar e ambiente familiar. Além disso, outras pesquisas a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês no contexto escolar foram abordadas, mas também afunilamos apenas para relações de leitura de literatura.

Ainda que a análise exploratória inicial tenha se revelado muito ampla, com 681 trabalhos encontrados, obtivemos um total de nove (09) pesquisas. O que guiou nossa leitura e nossa escolha foi o objetivo da pesquisa de Mestrado Profissional, a saber: discutir o trabalho pedagógico das práticas de leitura de literatura para e com crianças de berçário em um Centro de Educação Infantil localizado em Campinas. Esses nove trabalhos selecionados discorrem sobre a leitura para e com bebês e crianças pequenas no contexto escolar, porém, diferentemente da nossa pesquisa, em todos eles a pesquisadora se coloca como observadora do fazer pedagógico. Vamos aos pontos principais de cada pesquisa analisada.

A dissertação desenvolvida por Hampel (2016), cujo título é *Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário*, investiga as ações de mediação de leitura realizadas com crianças do berçário em instituições públicas de Educação Infantil no município de Recife. Nessa pesquisa, ao analisar a mediação de leitura realizada pelas professoras durante as sessões de roda de história, observando a frequência e os tipos de ações mediadoras, bem como as reações dos bebês, foi possível perceber as diferenças e semelhanças entre as práticas pedagógicas de cada uma das duas professoras, que, embora sigam estilos próprios, desempenharam um papel essencial na leitura de literatura para os bebês. Hampel (2016) destaca que, ao realizar ações intencionais de mediação, as professoras promovem não apenas o contato com o livro, mas também estimulam a oralidade, a concentração e a interação social.

Já a pesquisa de mestrado de Silva (2019), intitulada *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*, versa, empiricamente, sobre o papel da mediação de leitura literária em creches e o envolvimento dos bebês em práticas de leitura. Segundo Silva (2019), as professoras, ao realizar mediação de leitura, apresentam o mundo letrado aos bebês, criando condições para que os pequenos interajam com os livros de forma prazerosa. Tal vivência é possível a partir de um ambiente de leitura bem-organizado, com livros apropriados e práticas que incentivem a

participação ativa dos bebês. Além disso, a pesquisa aborda a relevância de professores e outros educadores auxiliarem nesse processo, garantindo que os bebês não apenas ouçam, mas também participem da leitura, reforçando o desenvolvimento da oralidade, da concentração e da socialização.

Na perspectiva do livro como pauta de discussão, a dissertação de Galvão (2016), cujo título é *Existe uma literatura para bebês?*, investiga o papel da literatura infantil destinada a crianças de até dois anos, considerando como esses livros contribuem para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e linguístico dos bebês. Galvão (2016) explora a materialidade dos livros, os temas, os gêneros e a adequação para essa faixa etária. Um dos principais questionamentos é se esses livros podem ser considerados “literatura”, uma vez que muitos não seguem as estruturas narrativas tradicionais, mas ainda assim proporcionam experiências significativas. A autora finaliza com a resposta para a questão do título:

Existe uma literatura para bebês que propicia o enriquecimento de seus textos internos para que sua bagagem não seja feita só por conteúdos moralizantes, didatizantes e massificados. Livros nos quais as palavras, as imagens, os sons, os cheiros e as sensações táteis são uma imersão afetiva dentro da própria cultura. Livros que resultam em portas abertas para outras realidades possíveis e outros vínculos entre os seres humanos. Uma literatura que possibilita uma palavra feito corpo (Galvão, 2016, p. 258).

Partindo de uma mesma perspectiva, a dissertação desenvolvida por Rodrigues (2023), cujo título é *Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequenininhas: da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler*, investiga o papel do “livro-objeto” na formação dos primeiros gestos de leitura em crianças pequenas, buscando entender como o projeto gráfico e a materialidade do livro podem influenciar o desenvolvimento do comportamento leitor em crianças de zero a três anos, que ainda não leem de forma

convencional. Segundo Rodrigues (2023), embora as crianças ainda não dominem a leitura formal, elas manifestam comportamentos que podem ser vistos como “gestos inaugurais” do ato de ler. Esses gestos, como o manuseio dos livros e a interação com suas imagens, constituem um processo de experimentação e apropriação do objeto cultural.

A pesquisa de mestrado de Centeno (2020), intitulada *Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros*, versa sobre como as práticas de leitura são desenvolvidas com bebês em uma sala de berçário, buscando entender a importância da leitura na primeira infância, a partir de observações e entrevistas em um berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil, com ênfase nas interações entre professores, bebês e livros. Centeno (2020) discorre sobre a importância do papel do professor em planejar a prática de leitura, de forma que a mesma seja intencional e significativa, entendendo que o ato de ler para bebês vai além da simples leitura de palavras, mas envolve a mediação de sentidos e promove o desenvolvimento integral dos bebês dentro do contexto social e cultural.

Já a dissertação de James (2023), cujo título é *A arte da palavra: a leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche*, também foca a pesquisa em uma turma de berçário, localizada na cidade de Juiz de Fora (Minas Gerais). A partir da observação participante e de entrevistas para analisar as interações entre as crianças e os livros, e como essas mediações literárias são realizadas pelas professoras, James (2023) versa sobre o papel da literatura na formação de sujeitos críticos e criativos desde a infância, destacando a importância de um acervo literário de qualidade nas creches e o poder que a literatura tem de desenvolver a imaginação, criar laços afetivos e contribuir para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, mesmo na primeira infância.

A partir dessas dissertações, também nos aprofundamos em três teses. Uma delas é a produzida por Pereira (2019), intitulada *A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores*, realizada a partir de observações, registros

fotográficos e entrevistas com professoras, a fim de analisar as práticas estéticas nos momentos de leitura e contação de histórias, em um Centro de Educação Infantil em São José, na Grande Florianópolis. Segundo Pereira (2019), as crianças se tornam leitoras desde muito cedo, e o papel da professora ao organizar o ambiente, na mediação cuidadosa e na escolha de livros adequados, é fundamental para tornar a experiência de leitura prazerosa e significativa. Da mesma forma, a entonação de voz, os gestos, a expressão facial e o uso de objetos lúdicos, como fantoches, criam uma experiência estética envolvente.

A tese de Zerbinatti (2020), cujo título é *Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças*, se desenvolve a partir da observação das práticas de leitura em uma creche da periferia de Campinas, São Paulo, e nas entrevistas com as educadoras para investigar suas formações enquanto leitoras e suas motivações para ler para as crianças. A fim de aprofundar os estudos sobre literatura infantil e mediação da leitura, Zerbinatti (2020) analisa o papel dos livros como documentos históricos e as práticas culturais envolvidas na leitura para crianças, bem como a importância da mediação das educadoras, que, ao explorar diversas dimensões dos livros (como texturas, sons e formas), possibilitam uma experiência de leitura rica e envolvente para as crianças.

Já a tese de Gonçalves (2019), cujo título é *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil*, delimita a pesquisa a uma instituição da Rede Municipal de Florianópolis, envolvendo 14 bebês e suas professoras. A fim de analisar e compreender como os bebês interagem com os livros na creche, Gonçalves (2019) discorre sobre como os bebês se relacionam com os livros, por meio de interações corporais, nas quais o corpo atua como narrativa. Além disso, a autora destaca a importância das mediações realizadas pelas professoras e o papel fundamental da Educação Infantil em proporcionar um ambiente que valorize essas interações. Segundo a pesquisadora, para os bebês, os livros também são brinquedos, que estimulam a imaginação e o brincar. Além de um suporte de leitura, são também um suporte de

brincadeira que permite que os bebês criem, reinventem e integrem os livros em suas vidas.

Das nove dissertações e teses selecionadas, pudemos observar que seis pesquisas utilizam a pesquisa de campo como instrumento fundamental para discutir a leitura para e com bebês na creche. Enquanto duas pesquisas desenvolvem a questão do livro-objeto e da literatura em si, apenas uma das pesquisas investiga empiricamente a mediação de leitura com bebês. Nota-se uma discussão importante sobre a mediação e o papel do professor nos processos de leitura de literatura no contexto escolar, bem como acerca da importância da seleção prévia de livros e da preparação adequada de um ambiente propício às interações e vivências das sessões de leitura. Isso posto, passemos para o referencial teórico-metodológico assumido por nós.

O referencial teórico-metodológico assumido

— *Quem sou eu? — pergunta Pedro à revista em quadrinhos.*

— *Você é um leitor.*

— *Eu sabia que havia outra coisa para eu ser. Agora eu sou: filho-menino-irmão-neto-primo-aluno-pedestre-passageiro-telespectador-ciclista-amigo-freguês-leitor.*

(Rodari, 2005, p. 21)

Para refletir acerca da leitura para e com bebês, parece-nos fundamental sinalizar a você, leitor, a perspectiva de leitura assumida e o caminho a ser seguido na pesquisa. É o que faremos nesta seção.

Tal como o Pedro, personagem da epígrafe desta seção, que, após o contato com a revista em quadrinhos, descobre-se, além de *filho-menino-irmão-neto-primo-aluno-pedestre-passageiro-telespectador-ciclista-amigo-freguês*, também um *leitor*, entendemos que o sujeito se constitui como sujeito leitor nas relações entre sujeitos e com o objeto livro — ou material de leitura —, na e pela linguagem, em

processos de mediação, que podem acontecer de modo espontâneo ou deliberado.

Na escola, o papel do professor na formação de leitores acontece — ou deveria acontecer — de modo sistemático e deliberado, considerando a criança e sua forma de ver o mundo. Pela mediação da leitura de literatura, é possível que estimulemos⁴ a “fantasia e inventividade das crianças, [...] uma excelente aliada no processo de formação do leitor” (Hampel, 2016, p. 26). Dessa forma, o papel do professor, ao despertar o encantamento pela leitura de literatura, é o de um mediador dos processos de aprendizagem dos bebês, sendo capaz de “estimular nos pequenos a curiosidade pelos livros e o prazer proporcionado pelo encontro com a literatura” (Hampel, 2016, p. 27). Assim, os sentidos que os bebês produzem a partir das leituras de literatura perpassam a criação, a curiosidade, a fantasia, o encantamento e o reinventar de novos significados.

No que diz respeito à concepção de leitura e linguagem assumidas, segundo Bakhtin (1997, p. 382), “a compreensão completa o texto; exerce-se de uma maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade”. Pautada nesse mesmo autor, Ometto (2010, p. 33) refere-se à leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. No caso mais específico da leitura de literatura, os significados e sentidos expandem-se em relação ao texto, dado o caráter aberto e plural das obras literárias.

Essa compreensão de leitura de literatura, portanto, permite-nos alçar o desafio de possibilitar, desde a mais tenra infância, essa

⁴ Neste trabalho assumimos o conceito de estímulo/estimular tal como o explicitam Daibello e Ometto. Dizem as autoras: “Na perspectiva histórico-cultural, estímulo pode ser entendido como sendo um impulso externo por meio da apresentação de um signo (objeto cultural) mediado por atividade que permite reflexão, utilização e ou reprodução dos usos e das finalidades nele fixados ao longo da história, a fim de promover a apropriação da cultura pela aprendizagem mediada na (inter)ação entre sujeitos” (2023, p. 25).

produção de sentidos aos bebês no contexto escolar. No entanto, vale ressaltar que, dada a postura de criar e fantasiar, tal proposta, na realidade, está na necessidade de que cada criança encontre contexto favorável para se desenvolver, maximamente, desde a primeira infância. É nesse sentido que entendemos, como Zerbinatti (2020, p. 126), que os bebês são entendedores da leitura, capazes de formar vocabulários, relacionar-se e constituir-se enquanto sujeitos amantes da leitura de livros.

A partir disso, a complexidade da produção de sentidos não é um pressuposto para delimitar a atividade da leitura apenas a adultos, mas, sim, abraçar a todos, principalmente as crianças e, inclusive, os bebês, e isso não é diferente para as práticas de leitura. A respeito da Educação Infantil, Oliveira (2002, p. 45) destaca:

Creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses (Oliveira, 2002, p. 45).

O excerto da autora ancora nossa proposta, no sentido de que a leitura de literatura amplia as possibilidades de desenvolvimento humano voltado para a construção da imaginação e para a produção de sentidos, aproximando crianças e bebês da cultura e da linguagem, abrindo possibilidades para diferentes sociabilidades. A experiência leitora, proporcionada e mediada no contexto escolar, privilegia a compreensão da criança como sujeito envolvido na cultura, imerso em relações, nas quais vivencia aprendizagens, desenvolve a imaginação, elabora questionamentos e sentimentos, constituindo, assim, suas subjetividades.

Dessa forma, elegemos o ambiente escolar como fundamental para o desenvolvimento das crianças. Ao apresentar-se favorável e apropriado aos bebês, os espaços e tempos da creche propiciam movimentos e vivências únicos a esse ambiente (Rodrigues, 2020, p.

117). Por se apresentar como um ambiente seguro e prazeroso, torna-se uma proposta de qualidade pensar na creche como um local adequado às práticas de leitura. Mais ainda: ao nos aprofundarmos na perspectiva da qualidade do ambiente educativo, reiteramos o papel fundamental do professor nos processos de leitura dentro das escolas: “é relevante considerar o papel mediador do professor como essencial para o favorecimento da construção do ato de ler, de forma que a criança possa compreender o papel social da leitura” (Motta, Ometto, 2022, p. 807).

A partir dos processos desenvolvidos pelo professor com as crianças, os pequenos são capazes de (re)significar o mundo, apoiar-se em fantasias, bem como constituir a sua subjetividade.

A leitura afeta o sujeito em vários sentidos: i) ela possibilita que, desde cedo, crianças e bebês já se reconheçam no mundo, como parte integrante dele, como sujeitos que se apropriam da cultura humana; ii) desenvolve a possibilidade de simbolização, imaginação e criatividade, permitindo a criação de diálogos, o desenvolvimento da linguagem e ampliação do vocabulário; iii) cria condições para que uma mente criativa, poética, inventiva e crítica se desenvolva; iv) promove a interação e a afetividade, podendo possibilitar o desenvolvimento de estruturas que tornarão a leitura uma prática consciente, autorregulada (Motta, Ometto, 2022, p. 810).

Entender a relevância dos objetivos pedagógicos da leitura é muito importante no contexto de sala de aula. Para isso, é preciso direcionar o foco para a relação da criança com a literatura, suas aproximações e experiências de leitura. Essa compreensão é fundamental para o planejamento e a postura do professor na escolha das leituras a serem realizadas na sala de aula, na voz e na vez que dará às crianças na atividade de leitura.

A figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores. [...] Mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, [é] significativa a forma como eles

[leem], a desenvoltura e o prazer que [demonstram] pela leitura, quando se [propõem] a ler em sala de aula (Grotta, 2001 *apud* Silva; Guedes-Pinto, 2019, p. 148).

Assumindo o referencial teórico aqui abordado, é possível compreender que os bebês e as crianças pequenas são sujeitos produtores de sentidos e que as práticas escolares podem ampliar esse movimento, uma vez que é papel do professor possibilitar diferentes formas de leituras também para os bebês. Assim, a forma de ler, a desenvoltura e o prazer demonstrados pelo professor, conforme Grotta (2001 *apud* Silva; Guedes-Pinto, 2019), são posturas que instigam as crianças a aprofundar-se no deleite da leitura de literatura.

A aposta é a de que ao ler literatura para e com bebês e crianças pequenas possamos oferecer feições aos personagens, cores aos cenários e voz a todas as palavras que tomam formas e significados e, com isso, promover o deslocamento desses sujeitos em direção à leitura de forma autônoma e consciente (Motta, Ometto, 2022, p. 811).

A entonação da voz do professor, seu contentamento pela leitura, sua postura diante dos bebês e a performance que dará a um determinado livro são propostas fundamentais a serem desenvolvidas em sala de aula junto às crianças, pois as mesmas aprendem também pela imitação. Assim, um professor que se deleita na leitura será capaz de transmitir o prazer dessa atividade às crianças. Valoriza-se, assim, o contexto escolar no processo de formação de leitores. Dessa forma, é importante que o professor, enquanto o mediador da leitura, seja o primeiro apreciador de tal prática. Ometto *et al.* (2012, p. 166) discorrem a respeito de que, na relação com o outro, os sujeitos imitam as ações e as falas de seus interlocutores, o que possibilita o desenvolvimento da leitura pelas crianças. Nesse processo o educando vai se apropriando de modos de ler, de entonar a voz (uma vez que está em pleno desenvolvimento da linguagem), de apreciação, de cuidado e de

atenção. O ambiente escolar encontra-se em foco para que essas vivências sejam presenciadas na rotina das crianças. A creche é

[...] um espaço em que as crianças [podem] ressignificar, transformar, propor, recriar, explorar e modificar o que foi planejado. É um trabalho que requer por parte dos profissionais escuta, diálogo, observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças; desejos estes que se transformam em objetivos pedagógicos (Rodrigues, 2020, p. 118).

Portanto, na leitura compartilhada ou em qualquer outra atividade de leitura realizada em contexto escolar, é fundamental que o professor tome ciência de que seu modo de fazer e dizer são constitutivos da subjetividade das crianças — seus alunos — e de que suas práticas contribuem para que essas crianças encontrem prazer na leitura e formem-se leitores, atentando-se a essa escuta e a esse diálogo, reforçando a observação ao comportamento dos bebês, que, mesmo sem dizer, comunicam, norteando as práticas de leitura na qualidade de um olhar cuidadoso às vivências dos bebês nas rodas de leitura.

As condições imediatas de produção e um primeiro esboço de análise da prática de leitura de literatura com os bebês na creche: considerações

Na porta da sala, um degrau, e em cima dele uma jovem mulher recebia as crianças que chegavam. Algumas choravam, outras falavam sem parar e outras entravam sem nada dizer. A menina entrou curiosa e com vontade de aprender as coisas que ela não sabia.

Os primeiros dias foram de reconhecimento, objetos, pessoas, espaços, tudo tão diferente... tudo bem maior que ela. [...]

Na hora da história, os olhos da menina se arregalavam e a vontade de falar crescia, mesmo sabendo que era preciso ouvir.

E ela ouvia e pedia:

— Repete....

(Fidalgo, 2007, p. 08-12)

A pesquisa de mestrado em desenvolvimento tem como objetivo problematizar o papel da escola e do professor nas práticas de leitura de literatura para e com bebês, tendo como finalidade a formação de leitores desde a mais tenra infância, e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação inicial e continuada de professores e pedagogos, uma vez que os mesmos poderão (re)significar as propostas de leitura de literatura em uma escola pública, laica e de qualidade para toda a população.

O referencial teórico-metodológico assumido é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, uma vez que a dimensão histórica, nesse caso, refere-se não ao estudo de eventos passados, mas ao estudo de “eventos no curso de suas transformações, o que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que se projeta para o futuro” (Góes, 2000, p. 13), em suas condições sociais específicas de produção. Também tomaremos como referência a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, por compreender que essa abordagem possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, em suas condições concretas de produção. Tanto Vigotski quanto Bakhtin, em suas proposições, destacam a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade, ou seja, é pela mediação do outro, através da linguagem, que vamos nos constituindo, vamos nos tornando quem somos e vamos nos apropriando das formas culturais já consolidadas na experiência humana — no nosso caso, a prática de leitura.

Esses referenciais indicam um modo de olhar para o que acontece na sala de aula, ou seja, para a dinâmica interativa entre a professora e os alunos; entre os próprios alunos; entre a professora com os alunos e o livro/texto escrito; e os próprios alunos entre si com o livro, interações essas que se estabelecem como uma dinâmica interlocutiva instaurada pelas atividades de leitura no cotidiano da sala de aula em que a pesquisadora atua e onde assumiu, simultaneamente, dois papéis: o de professora e o de pesquisadora. Nesse sentido, as próprias ações do trabalho docente funcionam também como procedimentos de investigação,

definindo as condições sociais imediatas de produção das interlocuções produzidas. Dessa forma, o lócus do estudo foi a sala de berçário com bebês de sete meses a um ano e meio na qual uma das autoras atua como professora, denominado agrupamento 1, em um Centro de Educação Infantil, localizado em bairro periférico. Trata-se de uma escola da rede pública da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Campinas.

A turma do agrupamento 1 é formada por 29 bebês. A quantidade regulamentada para o número de crianças na sala é de 8 bebês por agente/monitor, sendo o total de 24 bebês para os três agentes e monitores de cada período (manhã/tarde). No entanto, devido à alta demanda no bairro onde a escola se localiza, mais 5 bebês foram matriculados a partir de agosto/2024, totalizando 29. A turma é composta por 12 meninas e 17 meninos: há 1 bebê de 7 meses; 2 bebês de 8 a 11 meses; 21 bebês de 1 ano a 1 ano e 5 meses; 5 crianças com mais de 1 ano e 6 meses. Nesse contexto entendemos que a sala é composta por 29 diferentes formas de ver, sentir e explorar o mundo; 58 olhos atentos à leitura e 29 possibilidades de recontar a história com a professora.

No espaço de quase 42m², mais um solário no fundo da sala, são desenvolvidas atividades com as crianças, prioritariamente com materiais não estruturados e elementos da natureza, tais como caixas, bolachas de madeira, pinhas, tecidos, materiais recicláveis, folhas secas, entre outros, todos organizados esteticamente para que as crianças explorem coletivamente. Bem cedo, no período da manhã, o ambiente é preparado no solário, e as demais organizações da turma ocorrem dentro da sala de referência, assim como a roda de leitura.

É nessa condição de produção que a professora e pesquisadora tem desenvolvido, com os bebês, as sessões de leitura de livros de literatura infantil do acervo da escola, previamente selecionados, desde agosto de 2024, após a aprovação do Comitê de Ética⁵. Tal

⁵ O projeto de pesquisa foi submetido ao CEP/UNICAMP e recebeu aprovação sob o nº do CAAE 80246924.2.0000.8142.

proposta possibilita um ambiente adequado para o desenvolvimento da prática de leitura de literatura pelas crianças, resultando em oportunidades e aproximações ao objeto livro na creche pública. A partir dessas vivências, as reações, as experiências e os episódios observados e vividos nessas sessões são registrados em um diário de bordo, e também através de registros fotográficos.

Mas o que se pôde observar até o momento? Abaixo ensaiaremos a análise de um episódio.

Via de regra, para iniciar as sessões de leitura, a professora coloca o livro que lerá, bem como os cartões com as fotos das crianças presentes, no lugar onde se sentará, e inicia a canção de bom dia. Os bebês observam o local onde a professora colocou o livro e começam a se sentar em volta. Nesse processo, a professora e as agentes e monitoras auxiliam as crianças a se organizarem a fim de que todos consigam, de fato, observar as ilustrações que serão apresentadas no momento da leitura. No fim da canção, todos estão organizados, e então a leitura tem início.

Tomando como referência a pesquisa de Zerbinatti (2020), em que a pesquisadora observou o modo de leitura da professora de uma turma de berçário, agrupamento 1 (a mesma faixa etária que aqui pesquisamos), a repetição da leitura, pela professora,

[...] rompe com a necessidade de trazer sempre a novidade, o atropelamento do tempo dos bebês. A repetição para eles significa previsibilidade, confiança, segurança e calma. E, afinal, seria o mesmo sempre o mesmo? O texto apresentado é, sim, o mesmo. Mas, mudam a forma de contar, as interações dos bebês com o livro, com os outros bebês e adultos (Zerbinatti, 2020, p. 117).

Na prática que desenvolvemos, fizemos a opção pela leitura de um único e mesmo livro durante o período de uma semana, tal como aponta a autora supracitada. Durante o desenvolvimento dessa leitura, foi possível observar que as crianças se mostraram, de fato, atentas e envolvidas, uma vez que, ao repetir a leitura de

um único e mesmo livro, a partir da segunda ou terceira leitura, observamos que muitos dos bebês passaram a imitar algumas passagens de eventos do enredo do livro.

No livro *Uma arara e sete papagaios* (2014), de Ana Maria Machado e Claudius, há uma passagem na qual a arara, personagem central, grita “Arara!”. Essa passagem provocou nas crianças o desejo de se manifestarem e, junto com a professora, enunciarem: “Arara! Arara”. No final daquela semana, na quinta sessão de leitura, antes de a professora dizer a palavra “Arara!”, Cadu⁶, um bebê de 1 ano e 4 meses, se antecipou à professora e disse: “Arara!”.

Esse episódio indicia que a repetição da leitura pela professora permitiu, de fato, que os bebês e as crianças pequenas se apropriassem da obra pela previsibilidade, confiança na professora e segurança de que, de fato, conheciam o enredo que lhes estava sendo apresentado, tal como sugeriu o estudo de Zerbinatti (2020). Além disso, essa manifestação corrobora o pressuposto de que as crianças leem antes mesmo de saber ler as palavras escritas; de que a leitura de um livro pela professora é também um ato de carinho para com seus bebês, uma vez que essa antecipação pode ter sido um “gesto inaugural” do ato de ler pela criança, isso porque a mediação deliberada — entendida por Vigotski como produção e circulação de sentidos — pode promover o desenvolvimento dos bebês dentro do contexto social e cultural no qual estão inseridos pela constituição de uma subjetividade que passa a compreender, ainda que aos poucos, o papel social da leitura, consolidando-se ao longo do período de escolaridade.

A importância dessa prática de leitura tem o compromisso da promoção do direito dos sujeitos e, mais ainda, no nosso caso, se estabelece no fato de que muitas famílias se encontram em situação de vulnerabilidade social e têm acesso limitado a livros literários em casa. A creche deve ser um ponto de equidade de acesso, proporcionando a todos os bebês e crianças pequenas oportunidades

⁶ O nome é fictício para preservar a privacidade do sujeito.

e experiências leitoras. Além disso, muitas creches públicas e privadas ainda se estabelecem mais como assistencialistas do que como centro de educação — mas essa é uma discussão para outro artigo. Tal visão limita as possibilidades pedagógicas de atividades, vivências e práticas de leitura para e com bebês.

Entendemos a prática da leitura de literatura, portanto, como um direito da criança, um direito que, segundo o escritor Bartolomeu de Queirós, ainda não está escrito. Esse direito constitui-se pertinente às crianças e aos bebês, pois a construção literária fundamenta-se pela liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia, uma vez que tais elementos também se referem à infância (Queirós, 2012). Diz o autor:

Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (Queirós, 2012, p. 87).

Ancoradas em Abreu (2006), defendemos a leitura de literatura como um ato político, enquanto articuladora fundamental na/da infância, democratizando às crianças o “poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável” (Queirós, 2012, p. 86). A escolha pela leitura diária de literatura, por permitir o acesso das crianças aos livros desde a mais tenra infância, e as escolhas dos próprios títulos não se tratam de gosto. Reafirmamos: é uma opção política por uma educação pública, laica, acessível e de qualidade para toda a população. Dessa forma, com a pesquisa em andamento, bem como com este ensaio de análise, temos por propósito fornecer subsídios teóricos e práticos às reflexões acerca da abordagem da leitura de literatura na Educação Infantil, reconhecendo o papel fundamental do professor como mediador nesse processo e valorizando a formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

Referências

- ABREU, M. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo, Unesp, 2006.
- MACHADO, Ana Maria. **Uma arara e sete papagaios**. 2ª ed. São Paulo: Salamandra, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CENTENO, Eloiza Rodrigues. **Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23386>>. Acesso em: 10 set. 2024.
- DAIBELLO, Cláudia de Oliveira; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. O papel do mediador na leitura de textos literários nos anos iniciais do ensino fundamental. **Textura** — Revista de Educação e Letras, Canoas, RS, v. 25 n. 63 p. 22-38 jul./set. 2023.
- FIDALGO, Lúcia. **Menina Palavra**. São Paulo: Paulus, 2007 (Coleção Arteletra).
- GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARRJJ5>>. Acesso em 10 set. 2024.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **CEDES**, Campinas, 50, p. 09-25, abr. 2000.
- GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-

Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211468>>. Acesso em: 10 set. 2024.

HAMPEL, Leticia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura**: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22165>>. Acesso em 09 abr. 2024.

JAMES, Juliana Bandeira. **A arte da palavra**: a leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16663>>. Acesso em: 10 set. 2024.

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** Ilustrações da autora. Tradução Márcia Leite. 1ª ed. 9ª impressão. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2020.

MOTTA, Ana Cristina Ayres. OMETTO, Cláudia Beatriz C. Nascimento. A leitura literária com bebês nas interfaces entre a palavra e o livro: a construção do ato de ler. **Linha Mestra**, n. 46, p. 805-813, jan./abril, 2022.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

OMETTO, Cláudia Beatriz C. Nascimento. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PEREIRA, Arlete de Costa. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas**: indícios da formação de leitores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de

Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215480>>. Acesso em: 10 set. 2024.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto do Movimento por um Brasil Literário. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012.

RODARI, Gianni. **Quem sou eu?** Ilustrações Michele Iacocca. 1ª ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

RODRIGUES, Silvia Maria Gasparini. **Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641148>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SANTOS, Fabiano dos. **A menina que brincava com as palavras.** Ilustrações Daniel Diaz. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo. **Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12274>>. Acesso em 10 set. 2024.

SILVA, Mellina. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Inventando Histórias na Educação Infantil: a criação de um livro coletivo. **Revista Manuscrita**, n. 37, p. 143-154, 2019.

ZERBINATTI, Thaís Otani Cipolini. **Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638812>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Gestos e movimentos: a pesquisa da linguagem do corpo pela criança na escola de educação infantil

Mirian Silva Gonçalves Freitas¹

Roberta Rocha Borges²

Resumo

Este artigo aborda a integração do corpo, do gesto e do movimento como linguagens essenciais na educação infantil, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. O estudo, realizado no âmbito do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisa como a linguagem corporal infantil pode ser protagonista na construção de conhecimento, desafiando práticas pedagógicas que priorizam a cognição. Embora a BNCC reconheça essas linguagens, ainda existem lacunas nas práticas escolares que subestimam o corpo como meio de expressão e aprendizagem. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa e instrumentos como observação, escuta, narrativas e documentação pedagógica de cunho participativo. Ao sensibilizar educadores e gestores sobre o papel do corpo na aprendizagem, a pesquisa incentivará uma abordagem pedagógica mais integrada e participativa, favorecendo o desenvolvimento holístico das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; corpo, gesto e movimento; linguagens; práticas pedagógicas.

¹ Mestranda em Educação pela Unicamp. Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, em Musicalização Infantil e Artes Visuais. Graduada em Educação Física e Pedagogia, formadora no Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré – CEFEMS/SP, m273045@dac.unicamp.br.

² Pedagoga, Mestre em Educação, na área de Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da UNICAMP, Especialista em Reabilitação Aplicada a Neurologia Infantil pela Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, Doutora em Educação, na área de Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP e pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp.

Introdução

Pesquisar sobre a infância desperta sentimentos de profunda responsabilidade e encanto. A infância, com seu potencial, é vista como um terreno fértil para o despertar de saberes, descobertas e pesquisas. Os estudiosos da infância frequentemente se sentem movidos por uma mistura de curiosidade e empatia, reconhecendo a potência e a importância desse período da vida humana. Há um senso de urgência e cuidado ao compreender os fatores que envolvem as experiências infantis, pois cada descoberta vem com potencialidade e envolvimento.

Este artigo é sobre uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, que pesquisa o corpo, o gesto e o movimento da criança na Educação Infantil, enquanto linguagens da criança.

Tendo em vista que a infância é um período fundamental para o desenvolvimento humano, onde ocorrem transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais significativas, nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel importante na promoção de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades das crianças de forma integral.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Analisando, também, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a mesma apresenta seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que asseguram à criança:

As condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as

convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Além dos documentos oficiais, DCNEI e BNCC, alguns autores também trazem à luz uma educação infantil onde a criança é protagonista, pesquisadora e ativa na sua aprendizagem e onde suas múltiplas linguagens são valorizadas. Um exemplo é Loris Malaguzzi, que nos apresenta a abordagem pedagógica Reggiana, originária da cidade italiana de Reggio Emilia. Abordagem essa que reconhece as crianças como seres potentes e capazes de expressar suas ideias e pensamentos de diversas maneiras.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), no livro *As Cem Linguagens da Criança*, a abordagem reggiana destaca que a criança possui uma rica diversidade de linguagens, que vai além da fala e da escrita. As crianças têm a capacidade de se expressar por meio da arte, da música, do movimento, do jogo, do teatro e de outras formas criativas e simbólicas. Cada uma dessas linguagens é valorizada como uma maneira da criança compreender o mundo ao seu redor, se comunicar, resolver problemas e expressar sua identidade.

A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância do espaço como um terceiro educador, além dos pais e dos professores. Os espaços de aprendizagem são organizados de forma a incentivar a exploração, a curiosidade e a autonomia das crianças, permitindo que elas interajam com diferentes materiais, texturas e ferramentas, e que experimentem livremente suas múltiplas linguagens.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017) expressar-se como sujeito criativo e sensível é um direito da criança, e a mesma pode utilizar de diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões para se comunicar. E quando se fala em comunicar-se, Oliveira (2022, p. 21) afirma que: “Uma comunicação não apenas que tem a ver com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos” (*apud* Hoyuelos, 2020, p. 52). No entanto, é comum observar práticas educativas que negligenciam ou subestimam o potencial do

corpo, do gesto e do movimento como linguagem na educação infantil. Carla Rinaldi relembra Malaguzzi onde diz:

O Problema da escola (e além) é, acima de tudo, relacionado à falta de percepção e à subutilização de todas as inteligências, habilidades, aptidões e conhecimentos que possuímos. O problema, assim, é comum a todos nós – crianças, adultos e professores (Rinaldi, 2022, p. 17).

A BNCC e os Campos de Experiências

A educação infantil brasileira, para melhor trabalhar as aprendizagens das crianças e respeitando a interação e brincadeira, tem sua estrutura baseada em campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, diferente do ensino fundamental onde são apresentados os componentes curriculares. A BNCC não possui uma fundamentação teórica em Malaguzzi, porém o documento, sendo organizado em Campos de Experiências, destaca a criança como protagonista na aprendizagem e tem como ponto de partida suas experiências de vida e reconhece seus saberes, como nos mostra o estudo de Reis, Figuerias e Faria (2022).

Entre os cinco campos de experiências, a pesquisa focará no campo: o corpo, o gesto e o movimento, porém não deixando os outros no esquecimento. Uma vez que o conhecimento é complexo e não há como dividir em setores incomunicáveis, assim os campos de experiências são arranjos didáticos para nortear as práticas do educador de modo que esse abarque todas as dimensões do conhecimento, não sendo produtor vê-los como algo separado do outro. Assim os campos de experiência são interdependentes e relacionam-se entre si.

Olhar para as múltiplas linguagens da criança nos permite olhar o corpo, o gesto e o movimento como formas de expressão inerentes ao ser humano, e as crianças, desde cedo, utilizam-se desses recursos para se comunicar e interagir com o mundo ao seu

redor. Por meio do corpo, as crianças exploram o espaço, experimentam sensações táteis e cenestésicas, expressam emoções e estabelecem vínculos com os outros.

De acordo com a BNCC ;

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. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2017, p. 40).

Os gestos, por sua vez, são linguagens não verbais que complementam e enriquecem a comunicação, permitindo que as crianças expressem suas ideias, necessidades e sentimentos.

Já o movimento, enquanto expressão corporal em constante transformação, proporciona às crianças experiências sensoriais, favorece a coordenação motora e estimula a criatividade.

Sobre os gestos e movimento, a BNCC também fala da sua relevância:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (Brasil, 2017, p. 41).

No entanto, é perceptível que, muitas vezes, a educação infantil concentra-se excessivamente na aquisição de

conhecimentos cognitivos, desconsiderando a importância do corpo, do gesto e do movimento como formas de linguagem e expressão. Essa abordagem restrita limita o desenvolvimento integral das crianças, negligenciando sua capacidade de se comunicar, de estabelecer relações interpessoais e de construir significados por meio do movimento e da expressão corporal.

De acordo com a abordagem reggiana, durante a educação infantil, a criança tem a oportunidade de pesquisar, explorar seus conhecimentos e saberes através das linguagens constitutiva, expressiva, comunicativa e criativa através de seus gestos e movimentos. Carla Rinladi nos apresenta sobre as crianças não conhecerem o mundo, mas as mesmas trazerem as ferramentas para conhecer, crianças essas que são competentes e potentes, pois:

Tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente (Rinaldi, 2022, p. 170).

Sendo assim, a criança tem a oportunidade de pesquisar sobre o seu corpo, explorando suas capacidades motoras, sensoriais e emocionais como uma forma de ensinar e aprender. Através de brincadeiras, movimentos e interações com o ambiente e com os outros, ela investiga limites, descobre novas habilidades e compreende as relações entre seu corpo e o mundo ao redor. Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também cognitivo e social, pois a criança constrói conhecimentos de forma ativa, utilizando seu corpo para as descobertas e expressão de suas vivências e aprendizados.

Ao investigar essa temática, busca-se evidenciar a importância de uma abordagem que reconheça e promova o potencial expressivo e comunicativo do corpo na primeira infância. Além disso, o estudo visa identificar possíveis desafios e oportunidades

na implementação de práticas pedagógicas que valorizem o corpo, o gesto e o movimento como linguagem, de forma a contribuir para a formação dos educadores e promover uma educação infantil mais rica, criativa e inclusiva. Borges *et al.* (2021) acreditam nesta abordagem pedagógica e neste trabalho, pois:

Aumenta a confiança das crianças em suas próprias qualidades intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo, além de desvelar a harmonia do sistema de convivência em grupo; as crianças exercem na atual circunstância relevantes sentimentos e valores nobres como: a cooperação, o diálogo, a troca de pontos de vista, o compartilhamento das ideias e pensamentos, a criticidade, a curiosidade, a criatividade, a amizade, a afeição e o companheirismo. A pesquisa que contempla a participação intensa entre adultos e crianças, evidenciada na documentação pedagógica como prática do cotidiano é um importante instrumento de renovação da didática da educação infantil (Borges *et al.*, 2021, p. 34).

Corpo, Gesto e Movimento na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades para a Prática Pedagógica

A expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (Ayoub, 2001, p. 56-57).

Na Educação Infantil, corpo, gesto e movimento é um campo de experiência muito relevante para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, observa-se que nem sempre é plenamente explorado ou valorizado no ambiente escolar. A primeira questão

que emerge nesse estudo é: como o corpo, o gesto e o movimento são vivenciados dentro da escola de Educação Infantil? As práticas corporais muitas vezes ocorrem de maneira espontânea ou restritas a momentos específicos, como parque, brincadeiras livres, sem uma integração consistente ao currículo pedagógico?

Dentro desse contexto, surge a segunda problemática: como as práticas pedagógicas que envolvem o corpo são contempladas no currículo escolar? Embora o corpo seja a principal ferramenta de expressão e aprendizagem das crianças pequenas, muitas vezes ele é tratado de maneira fragmentada no planejamento curricular, sem uma abordagem pedagógica integrada que permita o uso pleno de suas potencialidades.

E como discutir as premissas da linguagem corporal com os educadores? A formação dos profissionais de educação infantil frequentemente não enfatiza a linguagem corporal como uma forma essencial de comunicação e desenvolvimento, o que limita a capacidade dos educadores de incorporar essas práticas de maneira intencional em suas rotinas pedagógicas.

A partir dessas discussões, surge a necessidade de refletir sobre como propor práticas pedagógicas que envolvam o corpo, o gesto e o movimento como forma de linguagem. Desenvolver atividades que reconheçam o movimento como um meio de expressão e aprendizagem é um desafio que exige inovação e uma abordagem interdisciplinar, integrando diversas áreas do conhecimento.

Com isso, pode-se dizer que a pesquisa consiste em compreender e aprimorar a vivência do corpo, do gesto e do movimento na Educação Infantil, integrando essa linguagem ao currículo escolar de maneira intencional, discutindo suas premissas com os educadores, propondo práticas pedagógicas inovadoras, onde a criança pesquisará sobre o seu corpo, gestos e movimentos. “O adulto deve criar e pesquisar contextos que possam oferecer às crianças a oportunidade de aprofundar e ampliar a investigação que está realizando” (Reggio Emilia, 2016/2017, p. 13, tradução nossa).

Observação, escuta, narrativa e documentação pedagógica

O local escolhido para a pesquisa foi uma escola municipal de Sumaré, SP, situada em um bairro residencial, caracterizado por sua diversidade socioeconômica e cultural, as quais são refletidas pelas crianças no ambiente escolar, proporcionando um ambiente rico para interações. A estrutura física da escola é acolhedora, com áreas externas para atividades lúdicas e um ambiente que valoriza o brincar como parte fundamental do desenvolvimento infantil. A equipe pedagógica é comprometida com práticas educativas que incentivam a pesquisa, a autonomia e a criatividade, tornando o espaço ideal para a investigação das práticas pedagógicas inovadoras voltadas para a linguagem do corpo.

A pesquisa é qualitativa de ordem da pesquisa-ação e os instrumentos metodológicos utilizados são os de observação, escuta, narrativa e documentação pedagógica. A pesquisa-ação permite abordagem potente, capaz de captar as nuances das expressões corporais e das interações das crianças com o ambiente e com os outros, e também ao pesquisador atuar como promotor de ações formativas com as crianças.

A observação é uma técnica muito utilizada em pesquisas que envolvem crianças, especialmente em contextos de educação infantil. Esse instrumento permite ao pesquisador adentrar o universo das crianças, percebendo como elas se expressam através de seu corpo, como utilizam gestos para se comunicar, explorar o espaço e interagir com outras crianças e adultos, além de descobrirem com a pesquisa o que podem realizar sobre o seu corpo.

A observação vai além do registro simples de movimentos. Trata-se de perceber a intencionalidade por trás dos gestos, a expressão emocional e o desenvolvimento motor, além de como esses elementos estão integrados às brincadeiras e atividades cotidianas. No livro “ Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo”, os autores nos afirmam que:

Para que a observação de um grupo de crianças não se reduza a um texto escrito com os eventos que aconteceram, precisa ser reconstruída e interpretada com atenção, em diversos níveis, sem perder de vista os sujeitos que compõem o grupo (as crianças e a professora), o próprio grupo, os processos de aprendizagem, a qualidade das intervenções e das metodologias produzidas (Project Zero, 2014, p. 103).

A observação foi feita de forma participante e não participante. Na observação participante, a pesquisadora se envolve diretamente nas atividades da criança, acompanhando-a e interagindo com ela durante as brincadeiras ou momentos de pesquisa. Já na observação não participante, a pesquisadora mantém uma certa distância, apenas registrando o que acontece sem interferir nas ações da criança. Ambas as abordagens têm suas vantagens e podem ser utilizadas de forma complementar, dependendo do objetivo de cada momento da pesquisa.

Ao pesquisar práticas pedagógicas na abordagem Reggio Emilia, vivenciamos uma “pedagogia da escuta”, termo esse que Carla Rinaldi nos apresenta e defende em seu livro, *Diálogos com Reggio Emilia*:

Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido- ouvir não somente com as orelhas, mas com todo os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir (Rinaldi, 2022, p. 124).

Durante a pesquisa a escuta ativa das crianças é fundamental para compreender a perspectiva e as experiências das crianças, uma vez que elas são as principais protagonistas desse contexto. A escuta não se restringe a simplesmente ouvir, mas envolve um conjunto de estratégias para compreender as expressões, gestos,

falas e silêncios das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem.

Praticar a escuta é decisivo para que a criança construa o sentido do que faz e encontre o prazer e o valor de querer se comunicar. Ouvir é, de fato, uma arte para entender a cultura infantil: sua forma de pensar, fazer, perguntar, teorizar ou desejar. Ouvir é estar atento, com todos os sentidos, para reconhecer todas as linguagens da infância na sua relação com o mundo (Hoyuelos, 2007 *apud* Feac; Unicamp; Nepp, 2022, p. 32).

Enquanto a narrativa surge como forma de registro da experiência e do processo de desenvolvimento da criança através de seu corpo. A narrativa permitirá ao pesquisador documentar de forma detalhada e reflexiva os momentos em que o corpo da criança é protagonista na construção de seu aprendizado. Ao descrever uma cena em que a criança explora um espaço, ou interage com um objeto, o pesquisador não apenas descreve a ação, mas também busca compreender o significado que aquela experiência tem para o desenvolvimento da criança.

Nas pesquisas sobre corpo, gesto e movimento, a narrativa se configura como uma forma de “dar voz” às expressões que muitas vezes não são verbalizadas pelas crianças, mas que se manifestam através de seus gestos e movimentos.

São muitas as estratégias de comunicação que as crianças sabem ativar e a escuta que sabem gerar. Escuta que traz percepção sonora, mas também proxêmica³, gestos e olhares. Um corpo, portanto, que narra e como tal tem o direito a ser observado e ouvido (Reggio Emilia, 2016/2017, p. 4, tradução nossa).

³ Proxêmica: Estudo do espaço de proximidade ou distância entre indivíduos, nomeadamente do ponto de vista comportamental, cultural ou social. É uma parte da linguagem não verbal, ou linguagem corporal. Termo criado por Edward T. Hall, o qual demonstrou que a distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física.

Ao documentar essas experiências em forma de narrativa, o pesquisador constrói uma ponte entre a ação física e os significados que essas ações podem ter no contexto do desenvolvimento infantil. Essa narrativa contribuirá como fonte de dados. Prado, Soligo e Simas (2014) destacam que depoimentos orais, histórias de vida, ficção e memoriais, entre outros gêneros, têm sido amplamente utilizados em pesquisas nas ciências humanas. É essencial "ouvir" aqueles envolvidos, pois, como nos lembra Manoel de Barros: "A sabedoria talvez se encontre mais nas pessoas do que nos livros".

Por exemplo, ao narrar a interação de uma criança com um balanço no parque, o pesquisador pode descrever não apenas o ato de balançar, mas também a postura corporal da criança, suas expressões faciais, suas possíveis emoções e o impacto disso em sua autoconfiança ou na exploração do ambiente. A narrativa, assim, se torna um instrumento rico e potente para a análise qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda dos aspectos corporais na aprendizagem.

E a documentação pedagógica, essa prática cada vez mais valorizada nas pesquisas e no cotidiano pedagógico da educação infantil, consiste em registrar as ações, os gestos e os movimentos das crianças em diferentes contextos. De acordo com o 5º Caderno da Fundação Feac, Unicamp e Neep (2022),

A documentação pedagógica é, sobretudo, entendida como um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o OUTRO e com o mundo – o que se tem denominado ÉTICA de um encontro (Feac; Unicamp; Neep, 2022, p. 16).

A mesma envolve a coleta de evidências e materiais que ilustram as interações, descobertas e conquistas das crianças durante suas vivências escolares. Isso pode incluir fotografias, vídeos, anotações, desenhos das crianças, transcrições de diálogos e outros tipos de registros. Através desses registros, os educadores

podem capturar momentos de aprendizado significativo, progresso individual, interesses das crianças e desafios enfrentados. Carla Rinaldi nos afirma que:

O conceito de documentação como coletânea de documentos feitos para comprovar a veracidade de um fato ou para confirmar uma tese está historicamente relacionado com o nascer, com a evolução do pensamento científico e com uma conceitualização do saber como identidade objetiva e demonstrável (Rinaldi, 2022, p. 120).

Assim, além de ser uma ferramenta de registro, a documentação pedagógica também desempenha um papel importante na reflexão dos educadores sobre suas práticas, sendo, também, defendido por Formosinho e Formosinho (2017), esta prática dentro da Educação Infantil.

Ao analisar os registros coletados, os professores podem identificar padrões, oportunidades de melhoria e ajustar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais e coletivas das crianças, permitindo que os educadores compartilhem os processos de aprendizado das crianças com os pais, responsáveis e até mesmo com a comunidade escolar. Isso proporciona uma visão mais transparente e envolvente do que acontece na escola, promovendo uma parceria entre educadores e famílias para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

Para Loriz Malaguzzi, idealizador da documentação pedagógica, ela é “uma ferramenta extraordinária para o diálogo, para a troca, para compartilhar. Significa a possibilidade de discutir e dialogar “tudo com todos” (professores, auxiliares, cozinheiros, famílias, administradores, cidadãos), tornando-nos capazes de discutir coisas reais e concretas, não apenas teorias e palavras (Hoyuelos, 2004 *apud* Feac; Unicamp; Nepp, 2022, p. 18)

Uma forma de dar visibilidade a toda a potência das crianças e à centralidade do corpo, dos gestos e dos movimentos como linguagem constitutiva e expressiva das crianças, assim como uma

forma de mobilizar reflexões sobre a ação educativa dos educadores, a pesquisadora proporá aos professores participantes da pesquisa a adoção da documentação pedagógica como fonte de escuta, observação, interpretação, narração das vivências propostas, podendo ser também utilizada como forma de avaliar o desenvolvimento da criança além da prática pedagógica do educador. O caderno 5 da Fundação Feac, Unicamp e Nepp nos permite compreender a importância da documentação pedagógica com os estudos de Carla Rinaldi:

De fato, a documentação é elaborada na sua valência reevocativa, isto é, como possibilidade reflexiva, em outras palavras, a documentação nos permite criar os esquemas de “relembrar – reexaminar– analisar – reconstruir”, reevocar as ações acontecidas e evocar as próximas ações a serem construídas no âmbito pedagógico (Rinaldi, 2014 *apud* Feac; Unicamp; Nepp, 2022, p. 25).

Espera-se que esse estudo sensibilize educadores, gestores e demais envolvidos na área da educação infantil para a importância do corpo, do gesto e do movimento como linguagem, fomentando reflexões e ações que valorizem e potencializem esses elementos no contexto educacional. Além disso, espera-se que o estudo contribua para a construção de práticas pedagógicas mais abrangentes, que considerem as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças, promovendo um desenvolvimento integral e harmonioso na primeira infância.

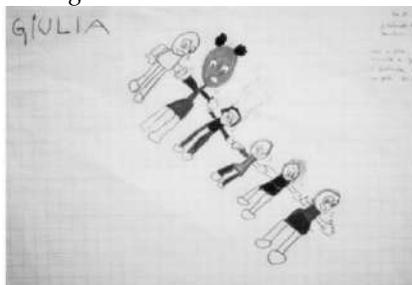
A relevância da documentação pedagógica na pesquisa das crianças pode ser observada na proposta de uma professora de uma escola em Reggio Emilia, onde antes da pesquisa com as crianças foi feita uma projeção juntamente com os envolvidos. A pesquisa desenvolveu-se sobre a “Ciranda”.

As crianças brincam de ciranda, falam de ciranda, preveem como pode ser representada graficamente uma ciranda, desenham-na. Começamos comparando as previsões verbais e os desenhos individuais... (Project Zero, 2014, p. 196).

No livro Tornando visível a aprendizagem (2014) é apresentada toda essa pesquisa realizada em torno da ciranda, onde as crianças pesquisaram sobre a ciranda e fizeram representações gráficas.

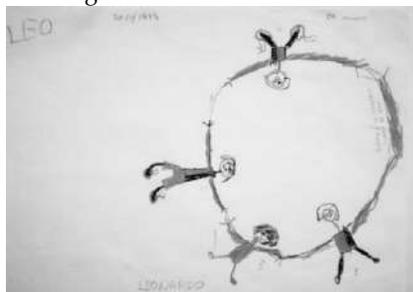
Algumas crianças sentiram, no início, uma facilidade de fazer a representação, outras não muito e outras, ainda, mais críticas ao seus desenhos em relação à realidade, como Giulia, que disse: “Bom, não são exatamente cirandas, mas nós fizemos como sabíamos” (Project Zero, 2014, p. 197).

Figura 01- Desenho da Giulia



Fonte: Project Zero (2014, p. 197)

Figura 02- Desenho do Leo



Fonte: Project Zero (2014, p. 197)

As crianças, ao revisitarem seus desenhos, começaram a perceber que eles não documentavam a ciranda como ela realmente é. Sendo assim, resolveram investigar mais a fundo e vivenciaram momentos de ciranda.

Figura 03: Discussão em grupo



Fonte: Project Zero (2014, p.197)

Figura 04: Vivência da ciranda



Fonte: Project Zero (2014, p.199)

E assim a pesquisa sobre seus corpos e movimentos foram dando abertura a “frases geradoras de pensamentos que iluminam a mente” como podemos observar (Project Zero, 2014, p. 197). Tem crianças que dá para ver só as costas. Eu vejo as costas de Giulia, que olha o rosto de Giogio. O do lado (perfil) de Leonardo que olha o rosto de Matteo.

A partir destas colocações a educadora propõe um segundo desenho e o texto nos propõe que: O erro e a modificação são partes integrantes da investigação e da aprendizagem, e é necessário, tranquilo e inteligente certifi-cá-los como tais (Project Zero, 2014, p. 201). As crianças se surpreendem com os resultados, mesmo o caminho da investigação não tendo sido simples.

Figura 05: Vivência da Ciranda



Fonte: Project Zero (2014, p. 199)

Figura 06: Vivência da Ciranda



Fonte: Project Zero (2014, p. 198)

A documentação dos acontecimentos, o confronto entre os vários desenhos realizados ao longo do tempo pelo mesmo autor, a gravação das palavras e dos confrontos entre as crianças, o confronto entre adultos: são todos materiais preciosos que permitem uma avaliação mais ampla que a feita somente em produtos acabados (neste caso, os desenhos). Principalmente, envolvem crianças e professoras em autoavaliações e avaliações que se desenrolam durante o percurso realizado em conjunto, sem se cristalizarem em um julgamento pré-definido, mas abrindo novas possibilidades (Project Zero, 2014, p. 211).

Figura 07: Registros da Giulia



Fonte: Project Zero (2014, p. 203)

Figura 08: Registro da Giulia



Fonte: Project Zero (2014, p. 203)

Acreditamos que não sejam necessários muitos comentários e interpretações, porque a clareza das crianças, como nesse caso, que são capazes de autorreflexão sobre os seus processos, é surpreendente. Capacidade preciosa que deve encontrar as ocasiões para se confrontarem e se apoiarem (Project Zero, 2014, p. 207).

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo destacar a relevância da pesquisa sobre corpo, o gesto e o movimento na educação infantil, evidenciando-os como linguagens essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao longo da pesquisa, tem-se demonstrado que, embora esses elementos sejam reconhecidos por documentos oficiais como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, eles ainda são pouco explorados em muitas práticas pedagógicas no contexto escolar. A separação entre corpo e mente, característica de abordagens tradicionais, limita o potencial expressivo, investigativo e criativo das crianças, deixando de lado a riqueza de suas múltiplas formas de expressão.

A abordagem de Reggio Emilia, com sua valorização do ambiente, da escuta e da documentação pedagógica, surge como uma referência significativa para a reestruturação das práticas na educação infantil. Ao colocar a criança no centro de seu processo de aprendizagem e reconhecer o corpo como uma ferramenta essencial de comunicação e descoberta, essa abordagem encoraja os

educadores a repensarem suas práticas, adotando práticas mais integradas, dinâmicas e inclusivas.

As ferramentas metodológicas selecionadas para a pesquisa — observação, escuta, narrativa e documentação pedagógica — se mostram fundamentais para captar a complexidade das interações das crianças com o mundo ao seu redor. A documentação pedagógica, em particular, vai além do registro, funcionando também como uma prática reflexiva e avaliativa, promovendo um diálogo contínuo entre educadores, crianças e suas famílias.

Espera-se que este estudo contribua para sensibilizar educadores, gestores e demais atores da educação infantil sobre a importância de integrar corpo, gesto e movimento ao currículo de maneira intencional e significativa. Ao valorizar essas linguagens, podemos fomentar uma educação mais inclusiva e participativa, que reconheça as crianças como indivíduos criativos e capazes de construir significados profundos sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Por fim, este artigo reforça a necessidade de pesquisas que explorem práticas pedagógicas inovadoras, que não apenas incluam o corpo, o gesto e o movimento como partes fundamentais do processo educativo, mas que também utilizem a documentação pedagógica como uma estratégia para aprimorar continuamente as práticas escolares. Dessa forma, a educação infantil pode se tornar um ambiente verdadeiramente acolhedor e estimulante, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e se expressar plenamente em todas as suas dimensões.

Referências

- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *In: Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- BARROS, Manoel. **Manoel de Barros: Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 julho 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lell; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol.2. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.

FEAC, Fundação; Unicamp – Universidade Estadual de Campinas; NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. **Novo Olhar para a infância: a pesquisa das crianças e o professor pesquisador**. Campinas, SP: NEPP/FEAC, 2021. v.1.

FEAC, Fundação; Unicamp – Universidade Estadual de Campinas; NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. **Um novo olhar para a infância: a documentação pedagógica - instrumento de avaliação, para além do livro da vida, dos portfólios e dos boletins**. Campinas, SP: FEAC/NEPP/UNICAMP, 2022. v. 5.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. *Abeto*, v. 30, n. 100, p. 115 -130, set./dez., 2017.

OLIVEIRA, Maria Sandra. **Múltiplas Linguagens: Caleidoscópio de si e do mundo**. In: OLIVEIRA, Maria Sandra; COSMO, Ana Benvinda Camargo da Silva. **Múltiplas Linguagens: teorias e experiências docentes na educação infantil**. Sumaré, SP: 2022. p. 14-34.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. **Pesquisa Narrativa em Três Dimensões**. VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Entre o público e o privado: Modos de Viver, Narrar e Guardar, 6, 2014, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2014.

REGGIO EMILIA, Instituzione del Comune. Scuola Comunale dell'infanzia 8 Marzo. Ascolti in Movimento: le orecchie possono ascoltare la voce e gli occhi possoo ascoltare i gesti. Sezione AC a.s. 2016/2017.

REIS, Robson; FILGUEIRAS, Isabel Porto; FARIAS, Uirá de Siqueira. A educação física com a educação infantil: aproximações com Loris Malaguzzi. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 201-220, jan./ abr., 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. - 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução Thaís Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. (Reggio Emilia).

Intercorporeidade e Cultura: Diálogos e Desafios na Educação Infantil

Daniela Farto Brugnerotto de Aguiar¹

Liana Arrais Serodio²

Resumo

No presente artigo refletimos sobre a necessidade de compreender a intercorporeidade e sua relação na formação integral das crianças. Essas reflexões visam perceber a dimensão integrada no contexto da primeira etapa da Educação Básica. O objetivo é investigar como a intercorporeidade é (des)valorizada e como o seu reconhecimento pode proporcionar uma educação que reconheça a corporeidade de cada um como humano e em respectivas práticas pedagógicas que oportunizem a intercorporeidade como o modo em que as relações humanas ocorrem, portanto também as aprendizagens. Este artigo está inserido no contexto do Mestrado Profissional em Educação Escolar, onde abordaremos o corpo na escola utilizando uma pesquisa de metodologia narrativa, em perspectiva bakhtiniana. As narrativas, anotações e registros da educadora-pesquisadora integram a materialidade sobre os desafios e estratégias utilizados para enfatizarem a (des)importância das experiências corporais. Acreditamos que a (des)valorização da corporeidade nas práticas escolares está ligada às culturas e aos hábitos sociais por meio de políticas educacionais, desde a organização dos espaços aos planejamentos pedagógicos, que têm delineado as práticas na

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga e Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Piracicaba, atuando como Professora Coordenadora de Formação Continuada na SME. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – GEPEC – e mail: d174231@dac.unicamp.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPEE. Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – e mail: serodio@unicamp.br.

Educação Infantil. Neste sentido, destacamos a necessidade de vivências que favoreçam o exercício da corporeidade como eixo norteador para aprendizagens significativas, enfatizando que o conhecimento não é um movimento, mas se dá por movimentos que constituem nossos atos estéticos, éticos e cognitivos. Se nem mesmo as necessidades corporais são valorizadas, menos ainda se compreenderá a ideia de intercorporeidade que as crianças realizam convivendo, por meio de suas brincadeiras e jogos que são muitas vezes interpretados como insignificantes.

Palavras-chave: corporeidade; educação infantil; desenvolvimento integral; metodologia narrativa.

Narrativas pedagógicas

Há uma discussão presente na Educação Infantil sobre o perigo das brincadeiras das crianças nos contextos escolares. Relatos nos chegam constantemente, por parte das professoras, nos encontros de formação docente³. São comuns dizeres do tipo da professora Antônia⁴, que expressou sua frustração: “Eu tento de tudo, mas as famílias não compreendem o quanto o brincar é necessário para as crianças”. A professora Camila compartilhou seu desânimo: “Também enfrento muitas dificuldades. Estou proibida de descer com as crianças no barranco”. A professora Mariana completou com um tom de tristeza: “Eu já desisti; nem adianta falar, muitas brincadeiras estão proibidas na escola”.

Mas falar o que disseram umas e outras colegas, como sabemos, não pode refletir o que foi dito integralmente, pois o contexto, a entonação, o horizonte de cada uma nunca é só aquele externo, visível por todas as presentes ou o que consta nos documentos compartilhados igualmente a todas, mas há também o que cada uma conversa em seu interior, até chegar a nos dizer o

³ Nos referimos especificamente neste artigo aos Encontros formativos, vividos pela primeira autora, que atua como formadora no LEEI, Leitura e escrita na Educação Infantil, o qual faz parte do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

⁴ Todos os nomes são fictícios, preservando a identidade das professoras.

que foi dito. Então só podemos mesmo dizer o que escutamos, por nosso ato responsável. Como na seguinte narrativa da educadora-pesquisadora (Freire, 2006) relativa às preocupações trazidas ao início deste texto.

Essas preocupações surgem também durante a formação do LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil). O encontro tinha como uma das propostas reflexivas o reconhecimento do que é uma aula nesta etapa. E, se na Escola das infâncias se dá aulas. Com as reflexões nos vimos imersas em narrativas da vida cotidiana nas unidades escolares, em uma discussão sobre a realidade desafiadora do ser docente nesta importante fase da educação.

As narrativas das professoras me estimulavam a contar de minhas vivências enquanto gestora e os caminhos encontrados com a equipe para ganhar o apoio das famílias e firmar compromisso em defesa das infâncias.

Minhas inquietações procuraram existir ao relatar esse acontecimento para Liana. Assim, fui convidada a observar a situação com um olhar estético, por meio das palavras bakhtinianas (Bakhtin, 2020, p. 152) de exotopia, “a arte não pode representar o mundo real em que eu vivo, a arte é sempre menor que a vida”. Algumas professoras me fizeram perceber uma nova perspectiva sobre o impacto das circunstâncias na vida e o quanto o olhar distanciado da valorização da corporeidade pode esvaziar as possibilidades criativas das crianças (Acervo da primeira autora).

Com esta introdução, procuramos começar a dizer como nos tocamos com a filosofia da linguagem bakhtiniana, para a qual os indivíduos singulares são constituídos socialmente pela linguagem que criam nas suas relações.

Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da

minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205).

A linguagem humana é a ponte que se apoia em mim e em você, portanto uma boa metade do que digo é sua (Volóchinov, 2017, p. 205).

E a linguagem corporal não só faz parte da linguagem humana, como a possibilita. Não há linguagem, nem humano vivo, sem corpos. Tudo o que um corpo é capaz de realizar pode se transformar em uma outra maneira de pensar o mundo comum em que vivemos. Estamos de alguma forma tecendo uma rede de significados por meio de nossos atos, que residem em nossa essência de interações e experiências.

Linguagem corporal

Temos nos documentos mandatórios para as práticas na Educação Infantil a linguagem corporal como forma de garantia de aprendizagens. Todos eles trazem como orientação propostas que “articulam” práticas físicas no cotidiano escolar. O que vemos historicamente são conjuntos de práticas corporais institucionalizadas que não valorizam as experiências estéticas que se traduzem em conhecimentos e singularidades das crianças.

O senso comum nos traz a visão de que dirigir uma atividade física e limitar as crianças à ação estabelecida garantem tais direitos. Mas, nos parece que tais documentos não contribuem com nosso avanço para oportunizar a intercorporeidade e a relação ao corpo das crianças e sua linguagem estética como forma de aprendizagem integral.

O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma

consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática (Bakhtin, 2020, p. 66).

Num primeiro momento, podemos destacar as próprias concepções advindas do fazer humano no sentido da sua totalidade⁵ e na organização dos tempos e espaços dos contextos escolares. Sem dúvida, predomina ainda em nossas escolas proposituras pautadas na exploração física do corpo, na ausência da intercorporeidade, no sentido principal de envolvimento do próprio corpo na relação com os outros:

[...] uma vez que interessa a Bakhtin mostrar como a palavra, o corpo, a consciência são ligados ao exterior e configuram-se na relação com o outro: desse ponto de vista, a expressão "intercorporeidade" coloca-se como interpretante de "dialogicidade" (Petrilli, 2013, p. 56).

A compreensão do corpo, num segundo momento, em uma visão individual com limitações que anulam a experiência estética do ato vivido, mas que se faz necessário a busca da apreciação múltipla de viver o corpo na escola. Como Petrilli (2013, p. 224) enfatiza: *“O corpo, onde não seja mistificado pela visão individualista, que o isola e o situa em uma silhueta, atribuindo-lhe limites espaciais e temporais bem definidos e limitados”*.

Podemos pensar a intercorporeidade na escola como uma ligação de apropriação dos outros corpos com que a criança se

⁵ Para Bakhtin (2020, p. 44), totalidade considerando o ato irrepitível: “a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. E continua num sentido de conteúdo-sentido: “Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas - ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização - estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável”.

relaciona desde o nascimento, desenvolvendo-se em relação aos outros e seus limites que nas interações com seus pares, ambiente e adultos, atribui expressões as suas linguagens para a alteridade⁶.

A intercorporeidade reflete a maneira como os corpos e as ações dos indivíduos interagem e se envolvem mutuamente. Uma troca de significados e experiências através das expressões corporais, gestos e a interação. Essa interação é significativa para a construção do eu e da identidade, pois é na relação com o outro que o indivíduo se constrói e se modifica.

Corporeidade e (des)envolvimento nas infâncias

A Educação Infantil é um dos segmentos da Educação Básica que representa uma fase determinante para o (des)envolvimento⁷ integral das crianças. É nesta etapa, por meio das experiências, que elas vão conseguir realizar habilidades motoras novas em relação às que ainda não tinham. As condições corporais, também neurológicas, vão acrescentando à necessidade humana de interação social as suas capacidades momentâneas, tornando-as outras, enquanto seus conhecimentos são alargados pelas novas competências que a cultura pedagógica hegemônica considera como valor cognitivo para viver na sociedade.

De modo que o eixo norteador da Educação Infantil, interações e brincadeiras, fundamentam oportunidades para que as crianças explorem e compreendam seu corpo e o ambiente ao seu redor.

⁶ “Em Bakhtin, o valor estético é ligado ao valor linguístico assim como ao valor da pessoa, entendido não somente no sentido da sua unidade, mas também da alteridade” (Petrilli, 2013, p. 40). “Bakhtin valoriza o tempo para o outro, a alteridade tanto própria quanto do outro, como a verdadeira riqueza social” (Petrilli, 2013, p. 57) “A linguagem, o sujeito, a consciência, os valores, as orientações, as ideologias são construções dialógicas e sociais tecidas no limite do contato entre alteridades tanto interiores quanto exteriores” (Petrilli, 2013, p. 139).
⁷ Iremos falar um pouco mais sobre os parênteses no prefixo ‘des’.

Devido à sua relevância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou instituições equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem, atualmente, reconhecida a sua importância como integrante dos sistemas de ensino (Brasil, 2006, p. 4).

Pensar as necessidades e singularidades de cada criança é a essência das práticas pedagógicas, que, planejadas, reconhecem a diversidade e as diferentes formas de aprender. Assim, a criança no centro do planejamento curricular reconhece suas habilidades e tem seus ritmos e interesses respeitados. Com propostas que oportunizem a elas que se expressem por meio de diferentes linguagens e, neste sentido, ampliem seu conhecimento sobre si e sobre o mundo.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), são apresentadas propostas pedagógicas que afirmam a criança como um sujeito histórico e de direitos e que, em suas interações e práticas cotidianas, produz cultura e dá sentido ao mundo ao seu redor. Assim, constrói sua identidade pessoal e coletiva, ao brincar, imaginar, narrar, questionar, aprender, observar e experimentar. Neste contexto, a corporeidade pode ser entendida como o modo como o corpo se expressa e interage com o mundo, é o conceito primeiro na Educação Infantil. O desenvolvimento motor, a percepção espaço/tempo, a coordenação e o controle emocional estão envolvidos nas experiências corporais e de aprendizagens das crianças.

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” (Brasil, 2018, p. 41).

Por meio das experiências com a sua corporeidade as crianças não somente entendem, reconhecem e percebem seu próprio corpo, mas também interagem socialmente e (des)envolvem habilidades cognitivas e emocionais. A corporeidade, enquanto expressão do (des)envolvimento físico, motor e sensorial, está implícita nas normas e diretrizes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, por meio da palavra desenvolvimento, que destacamos. Quando o que pensamos é que o papel da educação é envolver ativamente os indivíduos nas atividades didáticas ao invés de negar o envolvimento – ideia encadeada na expressão *desenvolvimento*⁸...

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para a educação no Brasil, destaca a importância do “desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p. 37), incluindo aspectos físicos e motores. O conceito de corporeidade está implicitamente presente nas descrições das competências e habilidades relacionadas ao desenvolvimento motor e à interação com o ambiente.

Nas DCNEIs confirmamos as orientações sobre as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, que incluem aspectos físicos e motores, apontando reflexões sobre a importância da corporeidade, no entanto, o termo não aparece explicitamente.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/1996), os princípios e diretrizes gerais definidos para a educação no Brasil, embora não mencionem diretamente a corporeidade, estabelecem a importância do desenvolvimento

⁸ Compreendemos que a ideia de desenvolvimento no documento é a de formar professoras com competências e habilidades para oferecer pedagogicamente maneiras de ampliar as condições da criança para ser um adulto como nós, que ficamos de pé, andamos, corremos, pulamos, dançamos, nadamos, fazemos cálculos, artes, conversamos horas a fio, trabalhamos, jogamos bola uns para os outros, para o outro lado da rede ou até acertamos a cesta com estratégia e trabalho coletivo, usamos o celular ou passamos horas parados em frente do computador movendo só os dedos e os olhos, ou seja, *perfeitamente desenvolvidos*.

integral das crianças e a inclusão de práticas pedagógicas que envolvam aspectos físicos e motores.

Muitos documentos e materiais de apoio pedagógicos abordam o desenvolvimento motor e a integração de atividades que promovam a exploração corporal. Esses documentos descrevem a importância de atividades físicas e sensoriais para o desenvolvimento das crianças, reafirmando a necessidade de planejamentos que apresentem a corporeidade na prática educativa.

No entanto, há uma tendência crescente de (des)valorização da corporeidade nos planejamentos pedagógicos. Pressionados em atender os padrões externos de (pre)parar as crianças para o Ensino Fundamental, as atividades que envolvem o corpo e o movimento, muitas vezes, são colocadas em segundo plano. Esta dinâmica é refletida na forma como o currículo é estruturado, onde predominam propostas que anulam os aspectos físicos e emocionais e favorecem atividades mecanizadas, descontextualizadas, separando o corpo do cognitivo. Resultando em um (des)envolvimento limitado e não mais integral, uma vez que as oportunidades de explorar e entender seu próprio corpo e suas habilidades como fonte de aprendizagens são negligenciadas.

Essas situações precisam de um olhar distanciado pensado na ressignificação das práticas. Uma vez que, a falta de valorização da corporeidade pode impactar negativamente no desenvolvimento das crianças... e em sua capacidade de explorar o mundo ao seu redor de maneira saudável e integrada. Portanto, se faz necessário entender as razões por trás dessa (des)valorização e como ela pode ser abordada para que sejam oportunizadas práticas educativas que considerem a infância e sua singularidade.

Corporeidade estética⁹

Palma, palma, palma
Pé, pé, pé
Roda, roda, roda
Caranguejo peixe é!
Caranguejo não é peixe
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe
Na enchente da maré
Ora palma, palma, palma
Ora pé, pé, pé
Ora roda, roda, roda
Caranguejo peixe é!
Cantiga Popular

É possível acessar, em nós, conhecimentos que, embora tenham sido encobertos ou esquecidos pela cultura, não desapareceram totalmente. Segundo Bakhtin (2003, p. 410), os signos que não tiveram chance de completar sua estabilidade, sua conclusão definitiva, irão retornar à vida e à cultura. Esse percurso da corporeidade foi traçado nas trajetórias da infância e que o adulto ainda guarda como uma fonte interna.

O corpo, onde não seja mistificado pela visão individualista, que o isola e o situa em uma silhueta, atribuindo-lhe limites espaciais e temporais bem definidos e limitados, é, na verdade, o corpo grotesco (...) que viveu na cultura popular de todos os povos e que serve como base àquela limitada ponta de iceberg que é a visão egoísta que os tempos atuais impõem (Petrilli, 2013, p. 224).

⁹ Corporeidade estética pode ser entendida como intercorporeidade – usaremos em itálico pois se trata de uma metáfora ou ideia ainda em processo de pesquisa.

Essa fonte é cheia de energia e singularidade. Muitas vezes no tempo do adulto o olhar enviesado para as brincadeiras da infância precisa ser ponte de diálogo entre essas crianças intergeracionais.

Integrar a corporeidade nas vivências das crianças envolve reconhecer como a percepção e a expressão do corpo moldam tanto o aprendizado quanto o que parece ser um não aprendizado na educação infantil por não atingir os objetivos esperados. Enquanto no campo estético na educação infantil, quanto à experiência estética corporal/intercorporal das crianças, os objetivos pedagógicos a serem atingidos são praticamente incalculáveis, pois mais subjetivos. Isso envolve criar propostas e rotinas que respeitem e aproveitem a importância do movimento e da expressão corporal no processo educativo e outras maneiras de ver e escutar as crianças.

No campo da corporeidade estética, enquanto sensações, a forma como as crianças experienciam e expressam o mundo ao seu redor pode incluir propostas que envolvam movimento, dança, arte e outras formas de expressão corporal que ajudem as crianças a explorar e expressar suas percepções e emoções. A incorporação de práticas estéticas que considerem a corporeidade das crianças não só enriquece sua experiência educacional, mas também integra aspectos físicos, emocionais e criativos.

Entender a estética como uma forma de vida implica reconhecer que cada criança traz uma história de vida pessoal única, moldada por sua cultura, ambiente e experiências anteriores. O contexto escolar deve oferecer oportunidades para que as crianças explorem e expressem suas emoções e percepções de forma criativa e autêntica.

[...] instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar

apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p. 41).

Até o momento, temos certa preocupação com a possível avaliação das crianças em seus modos de brincar, se expressar como uma continuidade ou repetição de nossas memórias de como brincávamos ou nos expressávamos em nossa infância. Pensamos ser até mesmo que seria fundamental que, no contexto escolar, não projetássemos nossas próprias experiências, mesmo as lúdicas, mas principalmente o que, como adultas, interpretamos como separações e rupturas sobre as crianças. Por isso é preciso estarmos atentas de modo que nossa visão, nossa escuta e nossa docência e nossa pesquisa recebam as crianças. Nossas próprias vivências infantis, juvenis e até mesmo adultas podem não nos ter proporcionado condições para uma demora neste tema, a estética no modo, na direção e no sentido do corpo se movimentar.

Assim, muitas vezes, a visão adulta tende a tratar a estética como algo separado da prática cotidiana, um campo reservado para atividades específicas ou momentos especiais. No entanto, as crianças integram a estética em cada aspecto de sua vida, desde a maneira como exploram seu ambiente até a forma como expressam suas emoções e interagem socialmente. Acontece o mesmo conosco, de outra maneira, pois sempre cada um tem a sua maneira singular de ver, pensar e criar o mundo ou o sentido do mundo em que vivemos. Sua experiência estética não é uma área isolada, mas constitutiva do aspecto biológico e do cultural, onde cada acontecimento de sua vida contribui para uma percepção integrada do mundo.

Nisso está a profunda singularidade da forma estética: ela é a minha atividade orgânico-motriz, valorizante e interpretativa, e ao mesmo tempo é a forma do acontecimento que se opõe a mim, e a forma de seu participante (a sua personalidade, a forma do seu corpo e da sua alma) (Bakhtin, 2003, p. 68).

Ao entender que a experiência estética das crianças está intimamente conectada com suas vivências cotidianas, podemos criar ambientes que respeitem e incentivem essa integração. Isso implica oferecer oportunidades para que as crianças se envolvam com o mundo de maneira sensorial e expressiva, sem dividir o "estético" do "prático". Ao reconhecer essa continuidade, favorecemos um aprendizado que valoriza a maneira como as crianças percebem e interpretam o mundo, permitindo que a estética se torne uma parte essencial e natural de seu processo de (des)envolvimento. A forma estética é uma expressão da totalidade do ser humano, onde tanto a mente quanto o corpo estão envolvidos e ativos na criação e na experiência estética, algo que envolve a integralidade do ser.

Dessa forma, ao integrar a experiência estética das crianças em sua vida cotidiana, evitamos impor uma perspectiva adulta que divide a experiência em objetivos estanques a serem atingidos. Em vez disso, criamos um ambiente onde estética e prática são vistas interligadas, constituintes uma da outra, uma abertura para perceber a riqueza das experiências infantis sem filtrá-las exclusivamente através da lógica cultural adulta.

Quando a unidade da forma estética é transferida para o conteúdo da atividade, como no conhecimento ou nos eventos semânticos, a forma estética perde sua qualidade fundamental. Quando a forma estética é reduzida a um meio para alcançar um objetivo específico ou para transmitir uma mensagem concreta, elementos como ritmo e entonação, que são essenciais para a criação de uma experiência estética completa, muitas vezes nem são levados em conta.

A unidade da forma estética é, portanto, a unidade da posição de um espírito e de um corpo ativos, de um homem completo, ativo, que se apoia sobre si mesmo; desde o momento em que a unidade é transferida para o conteúdo da atividade - para a unidade objetual do conhecimento e para a unidade semântica do acontecimento - a forma deixa de ser estética (Bakhtin, 2013, p. 64).

Podemos dizer que:

Por isso cabe salientar particularmente que o conteúdo (aquilo) que se insere na personagem, sua vida de dentro) e a forma não se justificam nem se explicam no plano de uma consciência mas tão somente nas fronteiras de duas consciências; nas fronteiras do corpo realizam-se o encontro e a dádiva artística da forma (Bakhtin, 2003, p. 88).

A corporeidade pensada no âmbito da arte e da estética diz respeito à maneira como as crianças dão forma com o corpo – muito antes de dar forma com as palavras –, e os sentidos do corpo junto com as emoções das crianças que participam, vivenciam e interpretam o ambiente ao seu redor. Afinal, é a sua expressão, produzindo a sua vivência (Volóchinov, 2017, p. 204) ou *a sua metade na ponte que constroem* participando e interpretando o ambiente e as relações ao seu redor.

Contudo, essa dimensão é frequentemente negligenciada pela sociedade, que tende a priorizar abordagens mais tradicionais e intelectuais do aprendizado, muitas vezes desconsiderando a importância da expressão sensorial e emocional. A educação frequentemente foca mais nas habilidades cognitivas e acadêmicas, em vez de reconhecer e valorizar a riqueza da experiência estética que faz parte da vida, como a força da gravidade – que sempre existiu antes que se tornasse lei da física.

Costuma ocorrer que essa posição também se reflete nas atitudes das famílias, que frequentemente não reconhecem a importância da educação estética na formação de seus filhos. Em muitos contextos, a educação é predominantemente focada nas habilidades acadêmicas e na preparação para o mercado de trabalho, com pouca consideração pela necessidade de uma experiência estética que envolva as crianças de maneira mais singular e subjetiva. A corporeidade estética, que inclui a exploração por meio do movimento, da expressão corporal e da interação sensorial com o ambiente, principalmente na Educação Infantil, é posta como irrelevante para o desenvolvimento integral.

[...] As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2018, p. 41).

As aprendizagens infantis não podem ser reduzidas a um conjunto de propostas definidas para justificar os interesses externos, ou cópias de metodologias de ensino que não condizem com uma educação integral. Em vez disso, as propostas deveriam, é nosso desejo, valorizar a criança como um ser único, singular e insubstituível, cuja exploração e aprendizado são melhor facilitados através de experiências que envolvam sua corporeidade. É por meio de experiências significativas que as crianças têm a oportunidade de explorar, brincar e interagir com o ambiente de forma presente e potente. Propostas que estimulam sentidos, movimentos e emoções promovem um ambiente de aprendizado que respeita e apoia a totalidade do ser infantil.

Intercorporeidade e aprendizagens

Um desafio ético importante na educação é a tendência de não avaliar adequadamente os processos de aprendizagem das crianças. Em vez de adotar uma abordagem linear e previsível para o desenvolvimento, a avaliação deveria, segundo essa linha de raciocínio que propomos, da filosofia da linguagem bakhtiniana, refletir as mudanças contínuas e as variações imprevisíveis, inesperadas nas ações das crianças como autênticos “inéditos viáveis” (Freire, 2022, p. 60). A aprendizagem infantil é dinâmica e não pode ser capturada de maneira justa por métricas rígidas ou avaliações que se concentram apenas em produtos finais ou resultados específicos e igualmente esperada em todas elas e do mesmo jeito.

A avaliação se concentra excessivamente nos produtos e realizações das crianças, em vez de considerar o processo complexo

e singular da aprendizagem. Embora a avaliação dos resultados finais ofereça algumas informações, é o entendimento, nunca de mão única, do processo vivido — as ações e interações das crianças ao longo do tempo — que proporciona uma visão mais completa do seu desenvolvimento, ou envolvimento?

Adotar uma perspectiva que valorize a intercorporeidade e reconheça a complexidade dos processos de aprendizagem das crianças deve ir além da análise de produtos finais, incorporando uma compreensão da aprendizagem, respeitando e apoiando as vivências de cada criança e evitando as limitações impostas por perspectivas externas e interesses adultos.

[...] dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) - o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar. O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive (Bakhtin, 2020, p. 43).

E como o corpo narra, mas de um modo que não podemos compartilhar, a não ser contando o que vimos, é só por meio de narrar o vivido que vamos tomando consciência de nosso modo de (des)envolver experiências corporais e estéticas como aspectos significativos no processo de aprendizagem da Educação Infantil.

Entre parênteses

O modo de olhar para as palavras que se (trans)formam em outras quando colocadas entre parênteses me remetem a Manoel de Barros em escovar as palavras. Quando lendo sobre os objetivos de aprendizagem da BNCC vimos que, por esse modo de colocar entre parênteses, a palavra desenvolver, (des)envolver poderia dar asas para uma compreensão de que talvez seja preferível o

envolvimento ao desenvolvimento ainda em movimento, evocando a intercorporeidade como linguagem infantil.

Nos provocou e convocou a pensarmos um modo outro sobre o papel docente na Educação Infantil. Não há educação sem se envolver, não há modos de educar senão na percepção da intercorporeidade.

Percebemos que o olhar sobre “ser docente” nesta etapa da infância advém de reflexões sobre os repertórios culturais, o campo estético e ético e as práticas pedagógicas sobre os atos responsivos sem alibi “em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa” (Bakhtin, 2020, p. 10).

Embora a intercorporeidade esteja presente no cotidiano escolar, não é simples valorizá-la plenamente sem considerar o envolvimento das crianças nas relações com seus pares, adultos e o ambiente. É necessário um posicionamento para garantir que a infância seja respeitada e valorizada na sua integralidade.

Deste modo, as vivências, quando narradas, compartilhadas, se tornam potência, são tiradas de um contexto isolado e colocadas em diálogo com outras experiências, ampliando singularidades. Narrativas que são postas em diálogo não são relatos passivos, são desterradas e não indiferentes às ações, às emoções e à intercorporeidade de (des)envolvimento humano.

Fechamento aberto à continuidade narrativa da primeira autora

No segundo semestre do MP, escrever um artigo nos apresenta um mar de insegurança, porém novas possibilidades e desejos de viver a vida acadêmica em toda sua intensidade. Para muitos esse é o primeiro artigo, para muitos há a página em branco, há os parágrafos que se iniciam e são apagados no mesmo segundo, há também as horas de leitura, as horas de insônia, frio na barriga e ausência/presença familiar.

Em muitos vejo em mim que escrever esse artigo traz à tona o poder da metodologia narrativa de pesquisa (que é a metodologia

de minha dissertação) em diálogo com uma perspectiva bakhtiniana, assim, afirmar que me constituo narrando o vivido de forma dialógica.

Neste artigo, consigo, de mãos dadas com minha orientadora, percorrer saberes que só poderiam acontecer mediante esse banho de palavras/signos que tomei nas disciplinas cursadas e que tomo em cada orientação que me alargam as fronteiras.

Esse artigo foi delineado no entrelaçar de narrativas que vou compartilhando com minha orientadora, que me traz experiências de conectar “[...]modos outros de pensar e fazer pesquisa em ciências humanas, revelam esses pensares-fazeres a partir do pensar-fazer narrativamente, corporalmente[...]” (Serodio et al., 2018, p. 11).

Ao abordarmos a intercorporeidade podemos afirmar que o envolvimento com muitos outros acontecimentos, outras atividades sociais e de sensibilidade estética nas unidades escolares podem apontar o caminho para que as crianças perceberem suas potencialidades no mundo. Outrossim, no (des)envolver na e com a alteridade nas múltiplas construções de significados.

Em consequência, chegamos a um ponto de partida, apesar de já estarmos caminhando, que nos mostra encaminhamentos para outros diálogos, de modo que percebermos que os desafios na Educação Infantil possam ser (des)envolvidos por uma lente da intercorporeidade, (trans)formados nas escolas não mais como questões insignificantes, mas percebidos, valorizados e, portanto, tornados significantes para o desenvolvimento infantil.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior e Helena Spryndis Nazário. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 224 p.
- PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno de e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 415 p.
- SERODIO, Liana; PRADO, Guilherme; SIMAS, Vanessa; PROENÇA, Heloísa; BRAZ, Ruy. **Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

As mãos molengas nos mamulengos: a personificação do boneco de mamulengo pelas vozes das crianças e da professora

Giselle Cristina Gaudêncio Vale¹

Liana Arrais Serodio²

Resumo

Neste artigo abordaremos as práticas artísticas na escola com o estudo do Teatro de Mamulengos, que é uma manifestação popular nordestina onde os atores dão vida aos bonecos, através de sua voz. A metodologia narrativa de pesquisa, com aporte da filosofia bakhtiniana, oferece suporte para refletirmos sobre a relação que as crianças e a professora estabeleceram entre si e com o Mamulengo. Por meio de suas vozes, em atos responsáveis, delinearam o trabalho na escola de maneira singular, construindo um museu com Mamulengos confeccionados pela própria turma.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; arte; educação; teatro na escola; criança.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pedagoga e professora na rede particular de Campinas, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora-colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar – MPÉE. Coordenadora do Grupo de estudos bakhtinianos – Grubakh – coletivo docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – sempre na mesma universidade.

Quem conta um conto alarga os contos

Quando ouvimos e lemos um conto, adultos ou crianças, temos uma experiência singular, única, que particulariza cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana. Tal experiência diz respeito a universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, a existência pessoal como parte dessa universalidade. A medida que ouvimos histórias somos transportados para esse local desconhecido que se torna familiar (Machado, 2004, p. 23).

Nós escolhemos contar a história de um grupo de crianças³ com a sua professora, que escrevemos em parceria no contexto do mestrado profissional em educação escolar. É uma história singular dentre as tantas dentro da mesma atividade, em que a professora e suas crianças, em contato com o Teatro de Mamulengo, unem suas vozes para dar vida aos bonecos. É a história dos acontecimentos das aulas em busca de dar vozes ao boneco, como atividade estética a partir dessa relação.

Essa é a nossa história, que tem uma perspectiva, como toda história tem. E a nossa compreende os sujeitos como seres dialógicos que se relacionam através da interação: o eu e o outro. Ela é narrada com a nova “voz” da professora que encontra a escuta alteritária e os atos responsáveis (Bakhtin, 2020) no mestrado profissional e que, junto com a sua orientadora, traz a forma estética para o vivido através da pesquisa narrativa.

Nos diálogos que estabeleceu com a sua orientadora, para a escrita conjunta deste artigo, a professora percebeu que “dar vozes” aos bonecos na atividade estética, criadora de “conteúdo” e “forma” nos “materiais” (Bakhtin, 2013), é diferente de “dar vozes” às crianças, seja nas aulas, seja na narrativa. Nas narrativas as vozes das crianças são pautadas pela memória do vivido da professora e pelos seus registros de sala de aula, onde as ênfases dadas a certas palavras, iniciativas e ideias atravessam a composição do texto

³ Dizemos *criança* porque é um bom filtro para fazer buscas sobre teatro na escola.

conforme ficam marcadas para ela, na vida. Na sala de aula a professora entende o “dar a voz” como um ato de escuta responsiva dos quereres das crianças, atentando-se para seus desejos, percepções do mundo e escolhas. Minha palavra, como diz Volóchinov (2006) ou minha voz é ponte entre o outro e o eu.

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das interrelações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. **A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro**⁴. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205, grifos do autor).

Nessa relação os bonecos são manipulados, como atividade estética das crianças criando, com suas vozes, as vozes do boneco – e tudo o que envolve sua existência. Nos processos criativos de construção da personalidade do mamulengo observamos uma fusão de histórias: a da vida do boneco que só nasce a partir da voz (o criado) e a da vida da criança que o manipula (o criador). As narrativas orais, construídas coletivamente, na relação criança-boneco, criança-criança (plateia) e criança-professora (aula) tornam-se ponte que liga o eu e o outro (Bakhtin, 2020) numa relação dialógica que é a ponte (Volóchinov, 2019) para a construção de saberes individuais e coletivos na sala de aula.

A chegada do mamulengo na sala de aula

A origem da palavra mamulengo é bastante controversa e se perde nos documentos e comprovação histórica, mas acredita-se que tenha derivado da expressão popular mão-molenga, que está

⁴ Itálico de Volóchinov.

ligada à habilidade manual e à técnica refinada do mestre na manipulação do boneco (SpCultura, 2017). A brincadeira, como é chamada a apresentação do mamulengo, foi reconhecida como patrimônio cultural imaterial brasileiro em 2015, pelo Ipahn⁵, sendo nomeada de diferentes maneiras no Brasil: Babaú na Paraíba, João Redondo ou Calunga no Rio Grande do Norte, Cassimiro Coco no Ceará, Piauí, Maranhão e finalmente Mamulengo em Brasília e Pernambuco (Fuzuê, 2016). Para o nosso artigo tomaremos como referência o mamulengo pernambucano, pois foi o local em que a professora-pesquisadora teve o seu encontro com um desses bonecos, levando-o para a sala de aula.

O mamulengo chegou na turma do 2º ano pelas mãos da professora, que admiradora da cultura popular, decidiu transportá-lo de Pernambuco até a escola em Campinas. Quando o boneco chegou na sala de aula, ainda não tinha nome, identidade ou voz. Em suas primeiras impressões, as crianças verbalizaram que era um fantoche feio, esquisito e que era cabeça dura. Para a professora o boneco representava o seu encontro com a cultura popular, os mestres pernambucanos e o teatro, mas para ambos (crianças e professores) ainda era um boneco vazio de significados, dentro dessa coletividade. “Não há como negar que as experiências das relações entre as pessoas envolvem de um lado a curiosidade humana e de outro a curiosidade alongando-se a outros campos” (Freire, 2014, p. 71). E foi essa curiosidade que o mamulengo trouxe para os diálogos em sala de aula, possibilitando que as crianças, em relação com a sua professora e o objeto, partilhassem suas leituras de mundo, suas percepções e observações sobre a vida, que entrava na escola, através do mamulengo e dos elementos típicos desse teatro, que foram importantes para o cotidiano escolar. Dentre elas evidenciamos as narrativas orais, a interação com o outro e a construção dos personagens a partir da voz do mamulengueiro, que nesse caso são das crianças e da sua professora.

O estranhamento com a figura do boneco gerou uma dúvida na turma que, dialogando entre si e com a professora, se mostrou curiosa para saber se o mamulengo era um menino ou uma menina.

⁵Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Os Bonecos de mamulengo podem ser divididos em dois grupos: de luva e de varetas. Os mamulengos de luva são feitos “com cabeças e mãos esculpidas em madeira, vestidas com túnicas de pano. Os mamulengos de vareta são bonecos que, sendo de luva, possuem articulações de boca, de olhos ou língua, movimentadas a partir de fios que, passando por dentro da túnica, prolongam-se um pouco mais, permitindo que o manipulador com a mão direita movimente a cabeça e o corpo do boneco e, com a mão esquerda, acione os fios movimentando as articulações especificadas (Santos, 2007, p. 30-31).

O mamulengo das crianças pode ser classificado como mamulengo de luva e estava de vestido. Assim, de acordo com as observações, leitura de mundo e percepções da turma, poderia ser uma menina, pois usava vestido e maquiagem, mas ao mesmo tempo tinha cabelo curto, fato que poderia fazer do mamulengo um menino. No meio de tantas dúvidas, diálogos e escutas responsivas, uma criança traz a sugestão do nome Elx, explicando que usamos as palavras Ele para o gênero masculino e Ela para o gênero feminino e que as vogais poderiam ser substituídas pela consoante X, nascendo assim nosso mamulengo Elx.

Nesse momento, o boneco que antes era feio passa a fazer parte das brincadeiras diárias das crianças e, através de nossas vozes e diálogos, começa a se personificar e a criar vida. Assim também é o trabalho do mestre mamulengueiro que:

De simples objeto escultural, sem vida, estático, o boneco, quando o mamulengueiro o leva à cena, transforma-se por completo. É impressionante observar no interior das barracas esses mamulengueiros... assumirem uma outra vida, enquanto animam seus bonecos. Brincam com a imaginação desenfreada, ocorrendo-lhes a cada instante ideias, correlações e pensamentos que nascem e morrem enquanto dura a função (Santos, 2007, p. 32).

A professora escutou responsivamente a turma e agregou os saberes construídos coletivamente aos conteúdos que deveriam ser

trabalhados com essa faixa etária, possibilitando que ela aprendesse e ensinasse com as crianças. Enquanto faziam isso, descobriam o que Elx gostava, quais eram suas comidas favoritas, como falava quando estava desconfortável ou alegre. Essas experimentações levaram a turma a levantar outras perguntas, pautadas na questão de gênero e nas múltiplas relações da mulher na sociedade: Meninas podem jogar futebol? Meninas podem escolher não ser mães? Meninos podem pintar as unhas? Por que as mães cozinham e os pais não? Segundo Freire (1999, p. 46), “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se”.

Diariamente a professora observava a relação da turma com o Elx e, a partir dos diálogos, construía, com as crianças, propostas de trabalho que possibilitavam uma reflexão coletiva sobre aquilo que o grupo gostaria de assumir como pesquisa e investigação. Sim, ela e as crianças investigavam como trabalho do grupo. Nessa dinâmica de escuta responsiva e responsável entre crianças e professora “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio mas correlatos ente si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem todos os momentos do existir” (Bakhtin, 2020, p. 142).

Crianças e professora passam a existir de maneiras singulares, na relação com o boneco, e entre si. Seus desejos, dúvidas e alegrias do dia a dia entram na sala de aula para construírem, juntos, uma pesquisa que valoriza e acolhe suas vozes durante as investigações.

Entre vozes: nossas vozes nos mamulengos, a voz dos mamulengos em nós

Quando decidi trazer Elx para a sala de aula imaginei poder construir com as crianças pesquisas sobre o Teatro de Mamulengo e a cultura popular nordestina, mas crianças e boneco me possibilitaram enxergar para além

daquilo que eu acredito. Foi através de uma escuta alteritária, ou seja, aquela que provoca uma resposta, que delineamos o trabalho em sala de aula e decidimos trazer um museu para dentro da escola.

A saia de Elx foi motivo de muitos diálogos e encontros com as famílias. Uma delas, artistas da cidade de Campinas, nos apresentou o ateliê da Natasha Faria, artista plástica que produz bonecos de papel machê e é grande conhecedora dos mamulengos. Foi num encontro com ela que descobrimos que Elx era uma menina, pois Natasha contou que era possível perceber o gênero pelas características do boneco como formato da boca, do cabelo e as cores da roupa, porém esclareceu que quem dá vida ao boneco é o mamulengueiro e ele poder ser o que cada um quiser. Com essa descoberta, as crianças decidiram mudar o nome do mamulengo e escolher nomes com gênero neutro como: Paçoca, Pipoca, Zuleica e Socorro sendo esse último eleito como o novo nome oficial, juntamente com Elx.⁶

Uma das características do Teatro de Mamulengo é que ele só acontece através da interação com o outro, ou seja, com a plateia, onde o mamulengueiro tem um roteiro básico para ser seguido e constrói improvisos a partir da participação e reação do público. Portanto requer uma imensa interação boneco/plateia, “que não se torna difícil por conta do incrível poder de improvisação e capacidade imaginativa que tipifica os mamulengueiros” (Santos, 2007, p. 20).

Na escola, essa interação acontecia através da relação das crianças e da professora com o boneco Elx/Socorro, que estava nos dando voz para que pudéssemos expor ideias e opiniões sobre nossas percepções do mundo. A saia, as brincadeiras de meninos e meninas, as profissões e o olhar para a vida ganharam voz no corpo do nosso boneco. Nós emprestavamos nossas vozes para o mamulengo que nos fortalecia como grupo, dentro da linguagem teatral em que o mamulengo, agora Socorro, estava inserido.

⁶ Em itálico, parte da narrativa do vivido, ou história original, da qual originou este texto, de autoria da professora Giselle Vale, Educação Fundamental I, turma de 2º ano.

Foram entrando na sala de aula mulheres conhecidas na história no mundo, como a Malala, Frida Khalo, Simone Biles, Coco Chanel e Pamela Mel, e possibilitando diálogos diversos sobre as lutas femininas na atualidade. Elas foram escolhidas pelas crianças para ganharem voz, na nossa voz, para serem representadas⁷ por quem se sentia representado por elas.

O pai de uma das alunas, sabendo do contexto do trabalho, construiu cinco mamulengos, esculpido na madeira de uma árvore de sua casa. Cada um deles ganhou corpo, voz e roupas confeccionadas pelas próprias crianças a partir do estudo das mulheres que mudaram a história.

Para Bakhtin (2020, p. 129), “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade”. Esse trabalho feito junto com pequenas mãos molengas, questionadoras e observadoras do mundo, que me chamaram para dentro da história, permitiu que uníssemos nossas vozes para dizer o que as vezes parece indizível, mas que se torna real quando estamos em relação de amorosidade, além disso, permitiu também o percurso investigativo que culminou neste artigo em parceria. Ou seja, a amorosidade de Bakhtin é empática-cognitiva pelo outro real e empática-criadora pela criação estética. Vivemos nossas singularidades através de escolhas coletivas, em atos responsáveis com o outro, permitindo nos vermos e aos outros durante todo o processo de construção da pesquisa e das vivências com os mamulengos.

O museu do mamulengo na escola: mulheres que mudaram a história

Durante as pesquisas sobre o Teatro de Mamulengo, as crianças estavam muito curiosas e desejosas para conhecer um

⁷ Neste caso, representar tem sentido ambivalente, como incorporar os valores de quem representa e de quem é representado. E também como atuação da intérprete da encenação.

mestre mamulengueiro. Nas rodas de conversa criavam roteiros orais manipulando o mamulengo, ora encenando o cotidiano como a queda de um amigo no parque ou uma briga na hora do lanche, ora trazendo a narrativa de uma experiência vivida com a família, fora do espaço escolar.

“Para fazermos com as crianças” precisamos nos colocar não somente num lugar de ensinar, mas principalmente de aprender juntos, de não somente ouvir, mas responder” (Serodio, Simas, 2020, p. 223). Por isso, decidimos convidar para ir até a escola o artista Sebastian Marques, da Cia Inventor de Sonhos, que compartilhou o seu trabalho conosco, através de uma brincadeira/apresentação e depois fez uma roda de conversa com a turma, tirando dúvidas e contando sobre a sua pesquisa com os mamulengos. Nesse encontro, Sebastian encenou um teatro utilizando os seus próprios mamulengos, depois contou como confecciona os seus bonecos, além de compartilhar um pouco sobre a criação dos roteiros, das vozes dos personagens e do som que compõe cada uma das cenas.

Os mestres mamulengueiros estão em muitas regiões do Brasil e na cidade de Glória do Goitá, conhecida como a cidade do mamulengo, existe uma Associação cultural que reúne o trabalho de importantes mestres como Zé Lopes e Zé Vina (Fontenelle, 2019, p. 16). O conhecimento desses brincantes⁸ mantém viva a tradição do teatro de bonecos, assegurando que as novas gerações se reinventem a partir dos conhecimentos desses mestres, que perpetuam suas histórias na memória do povo através de seus bonecos, da tradição familiar e do trabalho da associação cultural em difundir a obra e a vida dessas importantes referências no teatro popular. Além disso, o espaço cultural trabalha com inovações cênicas onde jovens mamulengueiros e mamulengueiras propõem novas maneiras de pensar os roteiros, pois segundo eles as passagens textuais tidas como tradicionais “seriam identificadas

⁸ Termo brincante é o modo como os artistas populares se autodenominam (Instituto Brincante. Disponível em <https://institutobrincante.org.br/>).

como racistas, preconceituosas com a mulher e que estariam presentes em apresentações de artistas ditos tradicionais” (Fontenelle, 2019, p. 9). Esse encontro de histórias de gerações e tradição demonstram o quanto o Teatro de Mamulengo permanece como arte de resistência na atualidade. E fazem-nos viver a linha da cultura, interligando também no rompimento.

Dentro dessa linguagem teatral popular os personagens geralmente apresentam três classificações: os humanos, que são os apresentadores como o Simão, Tiridá, o cangaceiro, o Capitão Manuel de Almeida, o Padre, a Chica Do Fubá, etc.; os personagens fantásticos que surgem da imaginação popular através das histórias orais, como o diabo e as almas penadas e aparecem com o intuito de assombrar/assustar o público; e por último vemos os animais como a cobra e o boi, que quase nunca falam, mas assumem uma importância dentro do teatro, pois representam as crenças e as vivências do nosso povo (Santos, 2007, p. 34).

Na escola, depois de viverem essa experiência com o Sebastian, de escutá-lo contar sobre os seus brinquedos e os mestres mamulengueiros que o inspiraram, as crianças verbalizaram que não se sentiam à vontade para fazer um teatro com bonecos, pois entendiam que precisavam de muita técnica para esse momento, porém continuaram brincando e dando vozes aos bonecos nas brincadeiras em sala de aula e na escola, criando personagens e encenando situações do seu próprio cotidiano, dentro de suas barracas construídas com papelões, caixas de sapato, madeira ou cortinas de tnt.

Numa roda de conversa surgiu a ideia de construirmos um museu na escola, para que pudéssemos guardar na memória todo o trabalho de pesquisa e experiência com o Teatro de Mamulengo. Observando e ouvindo as crianças percebi que a temática que estava aparecendo nas rodas de conversa e no cotidiano estava pautada na questão da mulher na sociedade.

Nomes femininos de importante repercussão na cultura mundial foram chegando de diferentes maneiras a partir das convivências que tínhamos e das situações problemas que eram

levantadas pelo grupo. O livro *Histórias de ninar para garotas Rebeldes* (2017) ofereceu o suporte para que escolhêssemos quais mulheres entrariam para o nosso museu, representando nossas vozes e desejos.

Eu poderia narrar muitas histórias, pois cada mulher, cada mamulengo carrega inúmeras delas, mas selecionei uma que ficou muito marcante para mim nessa trajetória.

O quase sonho de sereia

Márcio⁹ era um menino da turma que, com sete anos, demonstrava muita determinação e um posicionamento claro diante daquilo que gostava. Ao se movimentar parecia flutuar com seus passos que tocavam o chão apenas com as pontas dos pés. Os cabelos muito penteados e as bochechas rosadas conferiam ao menino um tom de alegria e singeleza, toda vez que abria um sorriso.

Estava sempre no meio de todas as crianças e como não escolhia um grupo preferido para si, era bem-vindo nos trabalhos coletivos, nas festas de aniversário e nas rodas na hora do lanche.

Márcio tinha um sonho: se tornar uma sereia, mas o menino determinado verbalizava sentir medo de se vestir assim, por isso restava-lhe apenas sonhar com sua cauda, flores penduradas em seus cabelos longos e bustiê lilás, sua cor favorita.

Em uma roda de conversa, Márcio, que sempre verbalizava para os amigos o seu desejo, perguntou se havia mesmo coisa de menino e de menina. As crianças pensaram, conversaram e chegaram à conclusão de que existe coisa de criança e coisa de adulto. Somente isso, disseram elas.

Márcio saiu feliz da sala de aula e foi para o horário do lanche, quando voltou me perguntou se poderia mostrar para a turma a ideia que teve após a roda. Ele pediu que todos ficassem sentados na cadeira, pois faria uma apresentação de teatro.

O menino entra na sala envolto numa grande bandeira do Brasil. Ele vai rodopiando, rodopiando, rodopiando e para, de frente para o seu

⁹Marcio é um nome fictício usado para preservar a identidade da criança.

público. Enquanto abre e bandeira para revelar o que havia por baixo, Marcio diz:

— Eu não aguento mais!

Nesse momento a plateia acompanha com os olhos o corpo de Márcio, vestido com saia e bustiê. Quase o seu sonho de sereia.

Márcio foi aplaudido pela turma e abraçado coletivamente. Uma após outra, as crianças foram se amontoando em cima do menino, que agora punha no rosto não um sorriso, mas uma gargalhada que ecoava pela sala de aula.

Quando tudo se acalmou, o menino perguntou para todos nós se existia uma mulher importante na história que sabia fazer cauda de sereia. Pesquisando essa possibilidade no livro das garotas rebeldes, as crianças encontraram a estilista Coco Chanel. Não havia nada que dizia que Chanel tinha como prática a costura de caudas, mas de acordo com as crianças “ela era muito boa e com certeza saberia fazer uma cauda de sereia!”

Um grupo se identificou com a história do Márcio e juntou-se a ele para construir o mamulengo da estilista, a primeira mulher escolhida para compor o acervo do nosso museu. “O homem entra no diálogo com voz integral. Participa dele com seu destino, com toda a sua individualidade” (Bakhtin, 2003, p. 349) e foi através dessa individualidade, com a força e inspiração de Coco Chanel que Márcio e os seus amigos uniram suas vozes e costuraram uma cauda de sereia onde o quase abriu caminho para o poder ser.

Oliveira Antunes (2020) traça uma importante relação sobre a tipologia dos personagens do teatro de mamulengo à luz da teoria de Bakhtin sobre os processos de carnavalização (Bakhtin, 1993). Segundo o autor, o mamulengo nasce através de um processo de carnavalização dos presépios que eram encenados pelos padres na idade média. Os bonecos de mamulengos, ao invés de realizarem uma encenação bíblica, falam de situações cotidianas e ordinárias do povo, de maneira cômica.

Para Bakhtin, na idade média, o lado sério da vida é modificado pelo riso, e o principal palco para essa expressão são os palcos das praças públicas e das ruas onde se manifestam o

obsceno, as grosserias, as blasfêmias em contraposição à ascensão da cultura oficial (Oliveira, 2020, p. 165). Essas características, segundo Oliveira, podem ser observadas no teatro de mamulengo, quando são encenadas passagens da vida cotidiana, com a realidade sociocultural do público que assiste a brincadeira. As figuras sociais com representatividade de importância são satirizadas, sendo possível ver um padre dançando (Oliveira, 2020, p. 166), um patrão apanhando ou sendo perseguido pelo diabo.

Os mestres mamulengueiros carnalizam as situações sociais de repressão e invertem os papéis sociais através das brincadeiras com os bonecos. Na escola, representadas pelas figuras femininas, muitas vezes silenciadas e oprimidas, as crianças expuseram suas vozes diante de situações que observavam no mundo. Márcio carnalizou o seu desejo com a cena da bandeira e junto com os seus amigos, numa relação não indiferente, ecoaram suas vozes, com o mamulengo da Coco Chanel tornando um sonho realidade.

Considerações finais da professora-pesquisadora

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*... Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (Bakhtin, 2003, p. 348).

A professora que trouxe o mamulengo para a sala de aula, pensando em trabalhar o teatro e a cultura nordestina, alargou seu olhar nesse trabalho de arte junto com as crianças.

Em nenhum momento passou pela cabeça da professora realizar um trabalho com a voz de uma estilista mundialmente famosa, que tem o seu nome estampado em etiquetas de roupas caras. Se ela ouvisse essa proposta isolada do significado que ela apresenta neste trabalho, ela diria que, com certeza, teria se recusado a partilhá-la com as crianças.

Hoje a Coco Chanel representa, para mim, um significado alargado daquele que conhecia. Em relação de dialogismo, atos responsáveis e

amorosidade fui aprendendo e construindo com as crianças possibilidade de ser e estar na sala de aula, com a arte.

A linguagem artística tem um papel importante na escola, pois proporciona experiências outras com os diálogos. No nosso caso, sabíamos que são os mestres mamulengueiros que emprestam suas vozes para os bonecos, mas na escola foram os bonecos das mulheres que mudaram a história, que emprestaram suas vozes para que pudéssemos dizer, através da representatividade de cada uma delas aquilo que era significativo para nós.

Além da Coco Chanel, nosso museu estava representado pela Malala, a Frida Kahlo, Simone Biles e Pamela Mel. Mulheres que mudaram a história da turma e deixaram marcas na professora que percebe que a sua voz com as crianças tem potência para alargamentos mútuos e eternamente inacabados.

Imagens do museu do mamulengo na escola



Figura 1 - Mamulengo Malala.
Construção das
crianças/acervo pessoal



Figura 2 - Mamulengos
Pamela Mel e Coco Chanel
Construção das
crianças/acervo pessoal



Figura 3 - Mamulengo
Frida Kahlo. Construção
das crianças/acervo
pessoal



Figura 4-Mamulengo Coco Chanel. Construção das crianças/acervo pessoal



Figura 5 -Mamulengos produzidos no ateliê da Natasha Faria. Construção das crianças/acervo pessoal

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. *In: Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BENATTI, Barbara Duarte; BROCHADO, Izabela. Mulheres & o mamulengo: um estudo de caso em Glória do Goitá – PE. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 183–196, 2018. Disponível em: <https://www.udesc.br>. Acesso em: 25 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FAVILLI, Helena. **Histórias de ninar para garotas rebeldes: cem fábulas sobre mulheres extraordinárias**: tradução: Carlas Bitelli, Flavia Yacubian e Zé. 1 ed. São Paulo: Vergara e Riba Editora, 2017.

FONTENELE, Wesley. A inserção da Associação Cultural de Mamulengueiros e Artesãos de Glória do Goitá na história do teatro de bonecos popular do Nordeste. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 30., 2019, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: [A_insercao_da_Associacao_Cultural_de_Mam.pdf](#) Acesso: 08/09/2024

INSTITUTO BRINCANTE. **Sobre o Instituto Brincante**.

Disponível em: <https://institutobrincante.org.br/sobre/?srsltid=AfmBOopPLPoUJlhrmhd7JUWHV8Qgm3WhKkHFdRqkxIz1oz9OehGg6YZw>. Acesso em: 25 set. 2024.

MACHADO, Regina. **Acordais**. Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MAMULENGO FUZUÊ. **O Mamulengo**. Mamulengo Fuzuê, 2020. Disponível em: <http://mamulengofuzue.com.br>. Acesso em: 07 set. 2024.

OLIVEIRA, Lucas Antunes. Um carnaval na barraca: algumas considerações sobre a formação e os personagens do teatro de mamulengos. **Boitatá**, 6(12), p. 155–180. Disponível em: <https://www.uel.br>. Acesso em: 07 set. 2024.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. SpCultura. **Teatro de Mamulengo do Mestre Valdeck de Garanhuns**. Disponível em: <https://prefeitura.sp.gov.br>.

PONTO SOLIDÁRIO. **Teatro de mamulengos**. Disponível em: <https://pontosolidario.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Fernando Augusto Gonçalves. Mamulengo: O teatro de bonecos popular do Brasil. **Móin-Móin** - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 1, n. 03, p. 016–035, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701032007016/7981>. Acesso em set. 2024.

SILVA FILHO, Jorge Luiz Veloso da. **Do teatro ao museu: a criação do museu do mamulengo – Espaço Tiridá**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/6944/2/Jorge%20Luiz%20Veloso%20da%20Silva%20Filho.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

SIMAS, Vanessa França; SERODIO, Liana Arrais; FUJISAWA, Patricia. Práticas compartilhadas de aprender e ensinar com as crianças: diálogo com Bakhtin e o círculo. **Revista Línguas e Letras**, [S.l.], v. 21, n. 50, p. 1-9, 2020. DOI: 10.5935/1981-4755.20200022. Disponível em:

[Por_Praticas_Compartilhadas_de_Aprender.pdf](#) Acesso:

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

VOLOCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organizado, traduzido, com ensaio introdutório e notas por Sheila Grillo e Ekaterina Volkova. São Paulo: Editora 34, 2017.

A Alimentação Saudável na Escola de Educação Infantil sob a perspectiva da abordagem Reggioiana

Ana Claudia Lara¹

Roberta Rocha Borges²

Resumo

Este artigo apresenta os fundamentos para uma pesquisa de mestrado da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) com crianças na faixa etária de 3 anos e meio a completar 6 anos de idade que compõem um agrupamento multietário denominado AG3 em uma escola de educação infantil na rede municipal de Campinas. O artigo tem por objetivo apresentar um panorama de como a abordagem Reggio Emilia pode contribuir para uma alimentação saudável no ambiente da escola de educação infantil, de modo a colaborar para a promoção de pesquisas, experiências e aprendizagens com crianças, famílias e educadores. Já a pesquisa visa desenvolver pesquisas outras com as crianças tendo a alimentação/alimentos como ponto de partida, de modo a envolver toda comunidade escolar, gerando assim engajamento com as práticas educativas da escola; promover estudos e reflexões com a equipe escolar

¹ Estudante de pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2010), com especialização em Neuroeducação pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2013). Tem experiência na área de Educação como Pedagoga e Coordenadora Pedagógica, com ênfase em Educação Infantil. Já trabalhou na rede particular de ensino de Pirassununga/SP e atualmente é professora PEB I na Prefeitura Municipal de Campinas/SP. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481358994686563>. E-mail: analara.neuroedu@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1994), Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001), Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Genebra (2009) e Pós doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Atualmente é Coordenadora do Programa de Estudos de Política Pública para a Educação Infantil e Pesquisadora do Núcleo de Políticas Públicas NEPP/Universidade Estadual de Campinas/SP. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3708087703106594>. E-mail: borgesrocha@gmail.com.

da unidade (funcionários, merendeiras, gestores, professores) acerca da abordagem reggiana e como podemos transformar nossa realidade cotidiana a partir de um olhar cuidadoso acerca da alimentação, não só como ato de ingerir alimento, mas enquanto linguagem; e construir um ambiente mais afetuoso e propício ao desenvolvimento de pesquisas com as crianças, tornando a cozinha um ateliê, um laboratório de experimentações, e o refeitório um ambiente mais harmonioso, agradável, esteticamente bonito e funcional para as crianças.

Palavras-chave: educação infantil; alimentação; abordagem Reggio Emilia.

Introdução

“Acompanhadas pelo SUS³, mais de 340 mil crianças brasileiras entre 5 e 10 anos possuem obesidade” (cf. www.gov.br/saude). Esta é uma das tristes e atuais manchetes do site do governo federal GOV.BR na aba do Ministério da Saúde. Reconhecida pela Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN)⁴ como um problema de saúde pública, a obesidade pode ser multifatorial e exige intervenções multissetoriais para deter seu avanço e garantir uma infância mais saudável. O Ministério da Saúde orienta, através de seus protocolos, que uma das ações prioritárias é a regulação da alimentação e do ambiente alimentar: ambos devem ser mais saudáveis.

³ Sistema Único de Saúde.

⁴ No Brasil, a alimentação, assim como a saúde, é um direito constitucional previsto na lei que cria o Sistema Único de Saúde (SUS), Lei nº 8.080, de setembro de 1990. Essa lei estabelece o caráter determinante da alimentação e atribui ao Ministério da Saúde o papel de formular políticas de alimentação e nutrição. Nesse sentido, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição, instituída em 1999, chega para dar concretude às ações de alimentação e nutrição no SUS. A iniciativa do Ministério da Saúde integra os esforços do Estado brasileiro pela construção e consolidação de um conjunto de políticas centradas no respeito, na proteção e na promoção dos direitos humanos à saúde e à alimentação.

Ampliando um pouco o zoom desta lente óptica, dados do Plano PIC (Primeira Infância Campineira) revelam aumento de doenças associadas ao sobrepeso e à obesidade infantil, como diabetes e a hipertensão arterial, e mais uma vez a oferta de alimentos saudáveis é a grande protagonista dos programas e comitês para reverter este cenário (PIC, 2018, p. 89).

Diante desta realidade, é muito importante criar bons hábitos alimentares logo na primeira infância, deste modo, faz-se necessário o desenvolvimento de propostas na educação infantil que possam influenciar positivamente os hábitos alimentares dos bebês e crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reafirma a importância de um trabalho diferenciado sobre a alimentação de crianças pequenas quando traz para a luz que:

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem (Brasil, 1998, p. 55).

Como professora da educação infantil há 18 anos, sendo 8 deles atuante na rede pública, me incomodo com essa temática da alimentação das crianças e tenho proposto intervenções educativas que buscam olhar para o tema da alimentação de modo muito cuidadoso.

Nessa jornada, várias situações percebidas no cotidiano das escolas por onde passo têm me inquietado e levantado questões que pretendo aprofundar durante uma pesquisa futura. Na sequência, tentarei explicitar um pouco dessas questões.

Nos Centros de Educação Infantil da Prefeitura de Campinas – rede de ensino onde atuo – por volta dos três anos de idade, a criança geralmente realiza o autosservimento e alimenta-se sozinha, no seu próprio ritmo. Observo que praticamente todas as crianças, já nessa idade, apresentam uma seletividade alimentar

que pode estar associada a muitos fatores, possivelmente essa seletividade está associada aos hábitos alimentares da família, ou mesmo, à não aceitação de experimentar novos sabores que não fazem parte de seu cardápio familiar.

Não é raro, também, muitas mães no início do período letivo nos procurar para alertar que sua criança não aceita comer alguns alimentos, ou afirmando que sua criança come apenas miojo, ou, às vezes, só aceita arroz, ou mesmo, dizendo que a criança jamais aceita feijão, muito menos legumes ou verduras. Percebo que a mãe – na melhor das intenções – tenta manter a bolha alimentar em que a criança está, agindo, assim, como se fosse uma tentativa de evitar frustrações da sua criança. Há alguns casos em que a família (não raramente representada pela mãe ou figura materna) apresenta essas informações alimentares com certa preocupação, como que perguntando: “o que vocês (escola) podem fazer pra gente superar isso?”. Em ambos os casos, a questão alimentar está no foco das preocupações demonstradas pelas famílias e geram uma excelente oportunidade de ação compartilhada entre escola e família.

Como inspiração para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o assunto, tomo como referência a abordagem das escolas de educação infantil de Reggio Emilia, que defende:

Nossos serviços voltados para a primeira infância têm uma grande responsabilidade ao construir, com as famílias e com a comunidade, os hábitos alimentares das crianças. Com a compreensão de que todas as crianças, mesmo muito pequenas, têm grandes capacidades autorregulatórias no que diz respeito à comida, acreditamos que é função dos adultos oferecer boas ocasiões para encontrar comidas adequadas em relação à quantidade e à qualidade, para que cada criança possa construir uma espécie de diálogo autônomo e um percurso pessoal de hábitos alimentares e de gosto, respeitando-se, também, escolhas religiosas e indicações médicas (Cavallini; Tedeschi, 2015, p. 21).

Abordagem Reggio Emilia

A abordagem reggiana nos apresenta a alimentação e tudo o que está relacionado a mesma, ou seja, o cultivo, o alimento como matéria-prima, o preparo, o local de preparo, o ambiente onde são realizadas as refeições, o tempo destinado ao preparo e ao consumo, a estética do ambiente, as interações desses momentos, enfim, cada uma dessas questões e tantas outras. A alimentação, a comida, é percebida como parte das múltiplas linguagens que nos constituem e tornam possíveis nossa relação, percepção e criação com o (no) mundo. Sendo o ato de alimentar-se uma linguagem, eis então um grande argumento para que, enquanto educadores, possamos explorar com as crianças, gerando assim potentes possibilidades de aprendizagem, curiosidade, cultura e prazer. Sobre este prazer, Cavallini e Tedeschi no livro intitulado *As Linguagens da Comida*, da Coleção Reggio Emilia, ressaltam:

Mas é preciso não esquecer que, entre os fatores importantes que ligam o homem à sua nutrição, há o princípio do prazer: o prazer derivado do uso dos sentidos, mas, também, o prazer da descoberta, o prazer de manipular matérias-primas para criar alimentos, o prazer da brincadeira e o prazer da companhia que, na mesa, torna-se convivência (Cavallini; Tedeschi, 2015, p. 16).

Na abordagem reggiana, a criança é protagonista da aprendizagem, o trabalho educativo no contexto da escola é desenvolvido pela tríade de educadores: professores, família e ambiente. Eis a grande inspiração para explorar essas premissas numa prática educativa do contexto local em que atuo. “O ambiente é visto aqui como um educador para a criança; de fato, ele é considerado ‘o terceiro educador’, junto da equipe com dois professores” (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 335).

Neste contexto escolar, não posso deixar de citar a importância do ambiente do refeitório e da cozinha, como apontam

pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)⁵ da Universidade de Campinas (Unicamp) através de um dos cadernos da Fundação FEAC⁶:

O refeitório e a cozinha da escola são lugares preciosos, pois são espaços de aprendizagens significativas para todos que habitam a comunidade escolar. Projetar esse lugar multissensorial como um espaço especial e de grande potência possibilita construir as múltiplas linguagens, a interculturalidade alimentar, as relações de amizade, o percurso do alimento, desde o plantio até o seu sabor e a simbologia das comemorações, dando o direito às crianças a aprofundarem seus saberes acerca da diversidade que compõe a ciência gastronômica (Nepp; Feac, 2021, p. 33).

Devo ressaltar que percebo a falta de estudos e publicações sobre a abordagem reggiana e suas contribuições para a questão alimentar, o que novamente justifica a necessidade de colocar essa problemática como ponto focal de pesquisa em nossas escolas e universidades.

A alimentação como uma linguagem da comida

Revisitando documentos pedagógicos federais e municipais, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

⁵ O Núcleo de Políticas Públicas atua na produção de estudos avaliativos de políticas públicas, programas e projetos; estudos metodológicos comparados entre regiões e regiões; pesquisas aplicadas; publicações; apoio às instituições públicas ou instâncias governamentais como assessorias, organização; organiza eventos relacionados as suas atividades fins e; promove e organiza cursos voltados às políticas públicas.

⁶ A Fundação FEAC foi criada em 1964, a partir da doação, pelo casal Odila e Lafayette Álvaro de Souza Camargo, da Fazenda Vila Brandina – Campinas/SP. É uma instituição de pessoa jurídica de direito privado que se configura como uma organização autossustentável do terceiro setor que atua em prol da cidadania ativa de todos e do bem-estar social equitativo e sustentável na cidade de Campinas e região com foco especial na promoção de direitos de crianças e adolescentes e ênfase no assessoramento da assistência social.

Básica (DCNEB): “As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens” (Brasil, 2013, p. 93). E ainda,

As instituições de educação infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem (...) e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (*ibid.*, 2013, p. 88).

Nesse sentido, defendo que a comida, a alimentação enquanto linguagem, seja colocada no foco da ação educativa, tornando-se objeto de reflexão e atuação do professor. Confirmando esse pensamento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) traz a seguinte recomendação:

É recomendável que os professores ofereçam uma variedade de alimentos e cuidem para que a criança experimente de tudo. O respeito às suas preferências e às suas necessidades indica que nunca devem ser forçadas a comer, embora possam ser ajudadas por meio da oferta de alimentos atraentes, bem preparados, oferecidos em ambientes afetivos, tranquilos e agradáveis (Brasil, 1998, p. 55).

A respeito do tempo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) alertam para que em todas as atividades propostas pela escola sejam respeitados os ritmos individuais das crianças:

O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de educação infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus **ritmos individuais**, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos (Brasil, 2013, p. 91, grifo nosso).

Entretanto, apesar das recomendações dos documentos e referenciais da educação infantil em relação ao respeito dos tempos individuais das crianças, não é raro perceber que o tempo marcado no relógio tem sido um grande vilão nas escolas de educação infantil. Fato este observado, principalmente, durante as refeições, tornando esses momentos muito engessados, massificados, semelhantes aos vividos no ambiente fabril, cuja proposta é uma breve pausa para comer, de forma rápida e silenciosa, para voltar ao que interessa, ou seja, impera a lógica linear de um tempo escasso para a infância.

(...) as unidades de Educação Infantil e seus profissionais estão presos às lógicas de utilização dos tempos, com horários específicos para a alimentação, a higiene e o descanso, entre outros tempos marcados linear, sequencial e cronologicamente, que sem as transgressões não são modificados (Bosco; Jardim; Minto, 2014, p. 28).

Ainda sobre a questão do tempo, Rinaldi (2014) ressalta:

Para mim, se uma escola é um lugar de vida, é importante que ela necessite do tempo de vida, e esse tempo de vida é diferente, por exemplo, do tempo de produção. Na produção, o elemento mais importante é o produto. (...) numa escola o que importa é o processo, o caminho que desenvolvemos (Rinaldi, 2014, p. 362-363).

Diante desse cenário, as perguntas que não querem calar são: o momento da alimentação não interessa? Ele deve ser apenas uma saciação fisiológica do corpo para continuar ativo? Um 'receber' de alimentos prontos, cujo processo de preparo é desconhecido pelas crianças e que, muitas vezes, dependendo da apresentação, o alimento sequer é reconhecido. Como afirma Hoyuelos (2020),

(...) de todos os processos desenvolvidos na cozinha, conhecem nada mais que o produto final, quando **o que interessa são esses processos** – isso não apenas com respeito à cozinha, mas também

com respeito a todas as demais aprendizagens (Hoyuelos, 2020, p. 92-93, grifo nosso).

Seguindo com as indagações que me tocam: há coerência em servir uma refeição, em certo grau até saudável, mas ao toque do método fast food? Em que planos ficam o prazer da degustação, a apreciação de estar à mesa rodeado pelos amigos se com a limitação do tempo são proibidos de socializar? Em que plano fica a estética do ambiente que deve ser um local tranquilo, bonito e prazeroso? E o mais grave: como despertar o interesse pela degustação de novos sabores sem considerar, além de tudo o que já foi mencionado, a escuta e a participação da criança no processo de apresentação, preparo e exploração do novo?

O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas sociais (Brasil, 1998, p. 55).

Comer e confraternizar é uma prática valorizada na nossa cultura. É muito comum que a comida seja também uma linguagem nas nossas interações em casa, em grandes festividades, ou até mesmo em pequenas comemorações cotidianas. A comida marca encontros e reencontros. É por isso que podemos considerá-la como uma importante prática social: promovendo prazer, cultura e diversidade. Com mais consciência e cuidado, pode promover também saúde e sustentabilidade. Como afirma o texto a seguir,

Recomenda-se organizar os lanches e/ou demais refeições de forma que as crianças possam vivenciá-las de acordo com as diversas práticas sociais em torno da alimentação, sempre permeadas pelo prazer e pela afetividade, permitindo que as crianças conversem entre si (Brasil, 1998, p. 55).

E na infância, quantos saberes estão atrelados ao ato de alimentar-se: aspectos que envolvem a nutrição, a emoção e a brincadeira simbólica. Saberes e linguagens capazes de proporcionar bem-estar e consciência também para o futuro. Faz parte da infância o ato natural de brincar de comidinha (Piorsky, 2016). Desde muito cedo meninos e meninas dedicam-se livremente a preparar pratos com alimentos representados por brinquedos próprios que imitam a realidade ou improvisados com materiais não estruturados. Na escola, o parque se transforma num grande ateliê de uma culinária do faz de conta: uma cozinha a céu aberto, cujos ingredientes principais são areia, pedrinhas, flores, galinhos e sementes. E cujas cozinheiras são as próprias crianças. Ao revisitarmos a documentação pedagógica localizamos registros de como há estética nas criações gastronômicas imaginadas pelas crianças. Elas empenham-se, geralmente em pequenos grupos, na produção de lindos pratos que fazem questão de “degustar” socializando com colegas e professoras.

Se o ato de cozinhar está tão presente nas brincadeiras, por que não aproximar cada vez mais as crianças das educadoras responsáveis pelo ato de cozinhar na escola, as cozinheiras? Se fazem dos seus espaços de brincadeiras verdadeiras cozinhas, por que não fazer da cozinha da escola um lugar de criança? Se todos os espaços da escola são ambientes educativos, por que não se apropriar do espaço da cozinha e permitir que esse ambiente se torne um grande laboratório das mais ricas experiências que ele pode proporcionar?

A relação com a comida, para crianças e adultos, é uma experiência de encontro e conhecimento de diferentes sabores, aromas, texturas e cores, que em conjunto contribuem para dar forma a uma paleta sensorial rica e diversificada. O ateliê do sabor nasce da ideia de que crianças e adultos aproximam-se da alimentação através de uma abordagem multissensorial, na qual a comida é conhecida nas suas múltiplas qualidades e colocada em relação a hábitos e estilos de vida. As crianças podem investigar os sabores, aromas e texturas dos

produtos da estação, agindo concretamente e observando suas transformações (Tagliati; Bega, 2023, p. 82).

Na cozinha percebemos a grande possibilidade de explorar e comunicar sobre as potências presentes no trabalho com os alimentos enquanto matéria-prima, dentro do ambiente onde eles são preparados, como são preparados, por quem são preparados. Valorizando cada profissional que ali se dedica, estreitando laços para que possam ser conhecidas pelo seu nome, não apenas por “tia da cozinha” ou pela profissão cozinheira. Formas de trabalhar as linguagens da comida com as crianças nesse incrível laboratório de conhecimentos e emoções.

Ainda que determinados espaços sejam organizados especificamente para investigação direcionada e experimentação (como o ateliê), a totalidade da escola é vista como um laboratório para o aprendizado autônomo das crianças. Cada espaço é organizado com esta premissa básica em mente e, portanto, é equipado com materiais que promovem a experimentação. É importante que todos os espaços da escola, de acordo com suas características específicas, estejam abertos e acessíveis às crianças, para que elas possam lá permanecer e utilizá-los, incluindo a cozinha e os escritórios (Ceppi; Zini, 2013, p. 48).

No plano Primeira Infância Campineira, a cozinha e a horta, ao lado de jardins sensoriais, são apontados como ambientes facilitadores para o trabalho pedagógico (PIC, 2018, p. 90), ou seja, se forem preparados com intencionalidade, tornam-se excelentes contextos para pesquisas das crianças.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil afirma que a alimentação envolve parceria com os familiares. É possível pensar na participação das cozinheiras das escolas como educadoras nesse ambiente escolar. Quanta riqueza elas podem compartilhar com as famílias! Quão válido seria propor trocas educativas/culinárias entre essas profissionais e as famílias? Coparticipar dicas de preparo de alimentos que são produzidos na

escola a fim de auxiliar as famílias, em contrapartida, ouvir as tradições que cada família carrega e que devem ser respeitadas e valorizadas como parte da cultura da comunidade, que muitas vezes nos farão compreender sobre o porquê de a criança se alimentar como se alimenta.

Cozinhar envolve método, sensibilidade, criatividade, sentimento e trabalho colaborativo. Por isso, é um campo fundamental para a Educação. A abordagem reggiana vai muito além do trabalho de aula culinária que destaca unidades de medidas, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: quilograma, litro, colher, xícara, pitada etc. Nessa perspectiva, valoriza-se o “fazer com”, a escuta da criança, suas curiosidades, a participação efetiva no processo daquilo que é preparado cotidianamente, não somente da receita pontual planejada para a aula culinária. Proporcionar contextos em que a criança faz parte da construção da alimentação permite ir além da satisfação gustativa quando se consome o alimento, pois gera sentidos de pertencimento, gera gratificação sensitiva, uma vez que a afetividade é acionada pela construção conjunta. Na escola a mesa diz sobre saúde, prazer e convivência.

O adulto ao reconhecer o papel fundamental da alimentação na formação das referências sociais e afetivas da criança, amplia as possibilidades de uma abordagem pedagógica-emocional de formação do hábito alimentar. A alimentação é afeto, cultura e direito. Transformações sociais e políticas vêm trazendo um novo olhar da sociedade sobre esse direito fundamental (Pic, 2018, p. 88).

Há muita potência das memórias afetivas que são criadas nessa relação de respeito, cuidado, cooperação, estética e socialização em torno do alimento ofertado na escola de educação infantil.

Ações Futuras da Pesquisa

Para amparar essas reflexões no cotidiano da escola de educação infantil, pretendo desenvolver, com os educadores, estudos que nos ajudem a preparar contextos significativos para desenvolvermos essas intencionalidades educativas aqui desenhadas. Devo ressaltar que a prática da documentação pedagógica com registros fotográficos, narrativas, construção de mini-histórias serão estratégias importantes para nortear as reflexões, projetar novas ações e aprofundarmos nossas pesquisas nesse contexto.

Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular é que a criança possa registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes (Brasil, 2018, p. 51).

A documentação como escuta visível, como construção (por meio da escrita, de *slides*, de vídeos etc.) de traços que não somente testemunham as trilhas e os processos do aprendizado das crianças, mas que podem realmente torná-los possíveis porque são visíveis. (...) o professor e, acima de tudo, as próprias crianças podem refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem enquanto estão aprendendo; isto é, enquanto estão construindo conhecimento. (...) de fato, aquilo que documentamos (e, portanto, fazemos existir) é um senso da busca que crianças e adultos fazem juntos pelo significado e pela vida (Rinaldi, 2014, p. 185).

Creio que com intervenções educativas que priorizem essas premissas em torno da alimentação, a probabilidade de aceitação da experimentação do novo alimento será exponencial. Creio, como já justificado, que são maiores as chances de desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis na infância em um ambiente agradável que produz e serve uma alimentação esteticamente bonita. Sobretudo, penso que o trabalho educativo que coloque em foco a linguagem da alimentação será altamente promissor para o desenvolvimento de

pesquisas com as crianças, para o desenvolvimento das linguagens que fazem parte da constituição humana.

Sendo assim, este artigo marca o início de uma pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação a ser desenvolvida com minha atual turma de discentes (aproximadamente 26 crianças), na escola de educação infantil da rede municipal de Campinas/SP onde atuo. Com base em Minayo (1992), o campo de pesquisa pode ser concebido como um recorte feito pelo pesquisador no que diz respeito ao espaço, para representar uma conjuntura de vivências a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação, no caso a alimentação. Conforme Severino (2007, p. 120), na pesquisa-ação “ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos, mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”. O texto da pesquisa será apresentado em formato narrativo respeitando a ideia da narrativa em três dimensões, sendo elas: temporalidade; indivíduo e social; e lugar. “(...) Conduz a um exame do nosso arcabouço de pesquisa, o espaço tridimensional de investigação narrativa e as “direções” para as quais este arcabouço permite que nossas investigações caminhem - introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situado em um lugar” (Clandini; Connelly, 2011, p. 84). As narrativas assumirão lugar na fonte de dados, no registro dos percursos e no modo de produção de conhecimento, como propõem Prado, Soligo e Simas (2014). Este mesmo trio de autores defendem a ideia de trazer para a pesquisa a voz dos sujeitos a partir de depoimentos sobre si e sobre as experiências vividas durante o processo da pesquisa, abordando questões singulares e plurais em diferentes graus de complexidade, como recurso para compreender como esses sujeitos da pesquisa vivenciam as experiências e (re)significam o que foi vivido.

A pesquisa narrativa, tal como a realizamos, em três dimensões articuladas, implica construir saberes e conhecimentos a partir das

interpretações e compreensões possíveis no percurso, a partir das ações que vão acontecendo. Não para propor verdades absolutas, pois não está absolutamente em questão defender uma verdade única, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes (Prado; Soligo; Simas, 2014, p. 12).

São as respostas para os incômodos colocados aqui que nortearão a pesquisa, com compromisso gradativo e muito paciente de uma educação para o paladar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BOSCO, Zelma; JARDIM, Marina; MINTO, Lisandra (org.). **Caderno Curricular Temático**. Educação Básica: Ações educacionais em movimento, v. 1 - Espaços e tempos na educação das crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Campinas, São Paulo, 2014.
- CAVALLINI, I; TEDESCHI, M. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos**. Adaptação Marília Dourado, Cristiane Mara Cedra Picerni; tradução Thais Helena Bonini. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2015.

CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (org.). **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução Patricia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa –** Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução Marcelo de Abreu. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOV.COM. Ministério da Saúde. **Nutrição.** Gov.com, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/acompanhadas-pelo-sus-mais-de-340-mil-criancas-brasileiras-entre-5-e-10-anos-possuem-obesidade>. Acesso em: 27 jul. 2023.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Tradução Bruna Heringer de Souza Villar; - 1. ed. - São Paulo: Phorte, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. "Fase de trabalho de campo". *In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRAS CO, 1992, p. 105-196.

NEEP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas; FEAC, Fundação. **Novo Olhar para a infância: a organização dos ambientes da escola de educação infantil** - um diálogo entre a pedagogia e a arquitetura. Campinas, SP: NEPP/FEAC, 2021. v.3.

PIC. Primeira Infância Campineira. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Campinas (de 2019 - 2029).** Prefeitura Municipal de Campinas. São Paulo, 2018.

PIORSKY, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Entre o público e o privado: Modos de Viver, Narrar e Guardar, 6, 2014,

Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vânia Cury. - 2. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

TAGLIATI, Mirta; BEGA, Mariaelena. **Ateliês possíveis**. In: BONACCINI, S. (org.). **Ateliê aberto**. Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica Ltda. São Paulo, 2023. p. 60-86.

Acolhimento educacional ao longo da vida escolar

Luciano Marcos da Silva
Adriana Varani

Resumo

O presente artigo apresenta a pesquisa em desenvolvimento no mestrado profissional que tem como tema a relevância do acolhimento nos diferentes níveis e modalidades do ensino. A pesquisa ocorre a partir da experiência do próprio pesquisador com ênfase em sua trajetória como professor de educação infantil, especialmente de bebês, professor de educação de jovens e adultos. O objetivo é sistematizar e refletir sobre a experiência com o fazer pedagógico na dimensão do acolhimento. Tem como finalidade entender que lugar o conceito de *ACOLHIMENTO* ocupou e vem ocupando no cotidiano da educação, durante o percurso da prática profissional do pesquisador. É uma pesquisa narrativa da experiência do vivido em que estão sendo elaboradas as narrativas vividas no campo da prática pedagógica como acolhimento, e cotejadas a partir de diferentes diálogos. A pesquisa está se ancorando nas ideias de Paulo Freire, dentre outros autores. Algumas ideias centrais estão sendo desenvolvidas: a ideia que acolhimento não se restringe ao ingresso na escola; acolhimento como uma prática pedagógica contínua que perpassa as relações educativas em todos os contextos e idades; a relação entre acolhimento e escuta ativa.

Palavras-chave: acolhimento; chegada; educação.

1. Olha quem está falando

Sou um educador com experiência na educação básica e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o final da década de 90. Atuo na rede municipal de Campinas trabalhando diretamente com bebês e concomitantemente em uma fundação municipal atendendo o público da EJA.

A minha trajetória de formação, desde o magistério cursado entre 1991 e 1994 até a graduação em Pedagogia, cursado nos

quatro anos seguintes ao magistério, fundamenta minha abordagem no conceito de acolhimento. Minha formação inicial (magistério) foi marcada pela influência de práticas pedagógicas tradicionais. Contudo, ao longo de minha experiência na educação, comecei a refletir criticamente sobre o papel do acolhimento no processo formativo dos estudantes. Essa evolução em minha abordagem pedagógica, fruto de questionamentos e da vivência no cotidiano educacional, levou-me a um repensar profundo da relação entre o acolhimento e o desenvolvimento dos estudantes. Essa reflexão crítica, ancorada nas experiências adquiridas ao longo da minha trajetória profissional, tornou-se um dos pilares centrais do estudo, evidenciando o papel transformador do acolhimento na educação.

Ao analisar minha trajetória formativa e profissional, o estudo busca compreender como o conceito de acolhimento foi trabalhado (ou negligenciado) durante minha formação e atuação profissional e como pode ser fortalecido na prática pedagógica atual.

Ao apresentar o projeto para ingressar no Mestrado Profissional em Educação Escolar (MP) da Unicamp, escolhi como tema de pesquisa o acolhimento educacional ao longo da vida escolar. Minha motivação surgiu a partir de inquietações profissionais e acadêmicas relacionadas à confusão entre acolhimento e adaptação no contexto escolar. Para adentrar em minhas inquietações, apresento um relato que pude presenciar durante meu percurso profissional.

“Vá para o canto do pensamento, já que você só atrapalha as crianças que querem aprender!” (professora 1).

“Você está sentado aí de novo? Oh filho eu já falei pra você obedecer a sua professora” (funcionária da creche 1).

“Por que você faz isto todo dia meu filho?” (Orientadora da escola).

“Tia é que eu sou ruim tia... eu bati no Leandro” (criança de quase 3 anos).

“Tem família que não faz nada pelos filhos, ainda bem que a gente está aqui, veja esse menino sentado no banco, ele não aprende nada, mais pelo menos está sendo alimentado aqui na escola” (funcionária 2 conversando com um diretor de escola).

“Mas também, você conhece a mãe dele? Passa o dia inteiro sentada na calçada, não faz nada e ainda fica ocupando vaga das mães que trabalham, esse pobre menino só podia crescer assim!” (resposta de um diretor).

O relato, baseado em situações verídicas, me traz como pergunta: o que provocam situações como estas?

Diante de tais acontecimentos, me sinto provocado a refletir sobre acolhimento, e começo a pensar em situações que vivenciei uma escuta ativa dos estudantes, e com base nas reflexões, escolho apresentar/criar um acróstico para chamar a atenção para o tema, especialmente por envolver algo tão essencial quanto a sensibilidade no ambiente educacional.

Trago aqui, uma seleção de palavras que me provocam a pensar em uma determinada prática de acolhimento em que cada termo evoca imagens de proteção, cuidado e refúgio, aspectos fundamentais na relação educacional.

Essas palavras podem servir como pilares para refletir sobre práticas pedagógicas, alinhando-se perfeitamente com a abordagem centrada no acolhimento.



Acrostico criado pelo autor do texto.

Cada uma delas provoca em mim alguns questionamentos que me perseguem durante minha trajetória profissional.

Guarida:

No ambiente escolar, podemos entender "guarida" como o papel da escola e do educador em proporcionar um espaço seguro.

Nossas escolas proporcionam um espaço seguro, onde os estudantes se sintam protegidos para expressar suas emoções e ideias sem medo de julgamento?

Ninho:

Assim como um ninho acolhe filhotes, o ambiente educacional deve ser um lugar onde os estudantes encontram cuidado e um suporte para crescer.

Estamos atuando como cuidador e facilitador, nutrindo o desenvolvimento integral do estudante?

Abrigo:

A sala de aula pode ser vista como um abrigo emocional, especialmente para estudantes que enfrentam desafios fora do ambiente escolar.

Proporcionamos um espaço onde eles se sintam aceitos?

Ouro:

O acolhimento e o respeito à individualidade de cada estudante são preciosos, tal como o ouro.

Valorizamos a diversidade e as experiências de vida dos estudantes fortalecendo o sentido de pertencimento e inclusão?

Porto:

Os portos acolhem navios em momentos de tempestade.

A escola/educadores estão disponíveis para receber e apoiar os estudantes nos momentos de dificuldades emocionais e acadêmicas?

2. Acolhimento ao longo da vida

Quando falamos em acolhimento em educação, normalmente associamos a primeira etapa da educação básica que é a educação infantil. E sempre que pensamos em Educação Infantil, a figura materna que necessita sair de casa para trabalhar e deixar seu filho em algum lugar seguro nos vem à cabeça. De acordo com Kishimoto (1988, p. 24), as creches começaram como asilos infantis, voltados para acolher crianças desamparadas e sem cuidados familiares, em um contexto de extrema miséria. Esse cenário surgiu com a expansão urbana, que forçou comunidades menos favorecidas a buscarem melhores condições de vida. Essa reflexão é importante para compreender a evolução das políticas de assistência à infância e a necessidade de criar espaços que garantam não apenas cuidados, mas também educação e desenvolvimento social para as crianças.

Neste sentido, Kishimoto (1988) destaca um momento importante na história do Brasil, quando as creches começaram a ser organizadas no início do século XX. Esse processo está intimamente ligado às mudanças urbanas, políticas e econômicas

impulsionadas pelo crescimento das atividades industriais no país. A necessidade de creches surgiu como resposta a essas mudanças, proporcionando um espaço onde as crianças pequenas pudessem ser cuidadas enquanto suas mães trabalhavam fora de casa. Assim, o surgimento das creches foi uma consequência direta das exigências econômicas e sociais da época, refletindo as novas dinâmicas familiares e a reconfiguração das funções tradicionais de cuidado dentro da sociedade.

Ainda, em pleno século XXI, este modelo de constituição de escola de Educação Infantil está fortemente explicitado no imaginário social, bem como há uma tendência a imaginar crianças pequenas, realizando atividades sob a supervisão de professores. Contudo, raramente são lembrados os bebês, que também fazem parte desse universo.

Mudando para outra extremidade da educação, de maneira semelhante, na EJA, adultos e idosos, apesar de suas ricas experiências e trajetórias de vida, há uma tendência em vê-los como pessoas que precisam aprender algo básico para "melhorar de vida". Essa visão pode desconsiderar a sabedoria acumulada ao longo de suas vidas e reforçar uma abordagem paternalista ou assistencialista.

Esse fenômeno pode ser observado em políticas e programas educacionais ou de assistência social voltados para essas faixas etárias, muitas vezes ignorando suas capacidades e conhecimentos prévios. Não adotam práticas que respeitem e valorizem essas experiências, não promovem a troca de saberes intergeracionais e um verdadeiro empoderamento desses indivíduos, subestimando suas habilidades e conquistas.

O artigo busca justamente trazer à tona a pesquisa em andamento que visa a discussão sobre o acolhimento desses grupos muitas vezes invisibilizados e esquecidos. A proposta é ampliar o conceito de acolhimento, ultrapassando o momento de chegada na escola e compreendendo-o como um processo que deve ser contínuo, incluindo diferentes faixas etárias e contextos educacionais.

Tenho como finalidade entender que lugar o conceito de **ACOLHIMENTO** ocupou e vem ocupando no cotidiano da educação, durante meu percurso de prática profissional. O estudo sobre acolhimento para além da chegada na escola de educação infantil ainda é pouco explorado no campo acadêmico, sendo assim, a intenção é contribuir no processo de constituição de um campo de estudos visando potencializar a prática pedagógica do acolhimento nos diferentes níveis e modalidades da Educação.

Fico me questionando como o acolhimento pode ser compreendido como uma prática pedagógica contínua, que permeia todas as etapas da educação, desde a infância até a vida adulta, e não apenas um período de chegada na escola.

A palavra "adaptação", conforme encontrada nos dicionários, refere-se ao processo ou ao período de ajuste de algo ou alguém a novas condições, circunstâncias ou ambientes. Esse conceito pode ser aplicado em diferentes contextos, como biologia, psicologia, cultura e tecnologia. No âmbito biológico, a adaptação está relacionada às mudanças de organismos para sobreviverem e se reproduzirem em um determinado ambiente. Já em um contexto social ou pessoal, pode ser o ajuste de uma pessoa a novas situações ou grupos.

A **adaptação** pode ser vista como uma forma de disciplina, especialmente quando pensamos no processo de ajuste a novas situações, ambientes ou regras. A disciplina, nesse caso, não se trata apenas de impor regras ou diretrizes, mas de ajustar as pessoas, especialmente os estudantes, a internalizarem comportamentos e hábitos que facilitem o seu desenvolvimento e a convivência no ambiente escolar ou social.

Objetivo, também, problematizar a ideia de espaços de acolhimento, de atividades extracurriculares de acolhimento, fomentando a ideia de que estes espaços e tempos atravessam todos os locais e momentos da educação. Faz-se imperiosa a ênfase no acolhimento como uma prática pedagógica constante, que envolve escuta, diálogo e respeito às singularidades de cada indivíduo, independentemente de sua faixa etária.

3. Muitas vezes basta ser

Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós,
mas, sei que nada
do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
o colo que acolhe,
o braço que envolve,
a palavra que conforta,
o silêncio que respeita,
a alegria que contagia,
a lágrima que corre,
o olhar que acaricia,
o desejo que sacia,
o amor que promove.
E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não
seja nem curta, nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira,
pura enquanto ela durar...
Cora Carolina

Este belo poema de Cora Coralina destaca a profundidade das conexões humanas e o valor de gestos simples, mas cheios de significado. A autora nos lembra que o verdadeiro sentido da vida não está na sua duração, mas na intensidade com que tocamos os corações das pessoas ao nosso redor. O poema evoca acolhimento, sensibilidade e humanidade, elementos que ressoam profundamente com uma prática pedagógica baseada no acolhimento.

Cada pequeno gesto descrito, como o colo que acolhe ou o silêncio que respeita é uma forma de demonstrar empatia e atenção, tanto no cotidiano pessoal quanto no ambiente educacional. Esse tipo de sensibilidade, que vai além de palavras,

são atitudes que ajudam a criar laços, confiança e segurança entre as pessoas.

A ideia de que a vida é sobre tocar os corações e criar laços significativos é essencial no contexto educacional. Isso se alinha perfeitamente com meu tema de pesquisa, que é a abordagem centrada no acolhimento, onde cada interação pode se tornar uma oportunidade de conexão e apoio.

Quando falamos de acolhimento, não existe uma unanimidade em relação ao uso da terminologia. O acolhimento é um conceito que pode ter múltiplos significados, variando conforme o contexto e a perspectiva teórica adotada. Encontramos uma diversidade em relação às formas de tratamento, desde: escuta, triagem, recepção, abrigo, ambiente seguro, período de adaptação, inclusão.

Diante de uma diversidade de nomenclaturas, faço a opção pelo uso da nomenclatura “acolhimento para além da chegada na escola” durante toda a pesquisa.

O acolhimento é um tema complexo e multidimensional. Diferentes teóricos trazem concepções variadas sobre o que significa acolher no contexto educativo. A pesquisa em andamento tem por objetivo explorar essas concepções e encontrar pontos comuns que possam subsidiar uma prática pedagógica mais inclusiva e abrangente. A ideia central é expandir o entendimento de acolhimento para além da recepção inicial na educação infantil ou da inclusão.

Para compreender o sentido de acolhimento, recorrerei aos estudos realizados por diferentes teóricos, utilizando a pesquisa qualitativa, com uma pesquisa bibliográfica e autobiográfica sobre o assunto, pois suponho que a partir dos estudos surgirão várias concepções de acolhimento em educação.

A pesquisa estará ancorada nas ideias de Paulo Freire, que defende a importância da sensibilidade, da disponibilidade para as experiências e das relações que construímos ao longo da vida, baseadas no acolhimento das diferenças e na escuta atenta.

Freire (1996) ressalta a disponibilidade para acolher, não apenas no sentido físico, mas emocional e intelectual. Ele

argumenta que o acolhimento implica em estar sensível às necessidades do outro, criando um espaço de aprendizagem que respeita as diferenças e promove o desenvolvimento mútuo.

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (Freire, 1996, p. 151-152).

Defendo que o acolhimento está profundamente relacionado com a prática da escuta ativa e da sensibilidade ao outro. Freire afirma que estar disponível para acolher envolve estar aberto às diferentes manifestações do outro, sejam elas verbais ou não, e isso se aplica tanto ao campo da educação quanto ao cotidiano das interações humanas.

4. O caminho a ser percorrido

A pesquisa adotará uma abordagem de pesquisa narrativa das minhas experiências vividas, fundamentada na metodologia proposta por Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Esse método me proporcionará a oportunidade de refletir e reinterpretar minha trajetória docente de maneira crítica e estética, explorando minhas vivências acumuladas ao longo da carreira. Para tanto, seguirei o processo de pesquisa narrativa:

Inventário dos objetos e documentos: Como professor-pesquisador farei um levantamento dos materiais acumulados ao longo da minha prática docente, que neste ano de 2024 está completando trinta anos, visando rememorar momentos

significativos de acolhimento e não acolhimento, permitindo uma imersão profunda em minha própria história profissional. Esse inventário facilita a rememoração de momentos importantes de minha trajetória.

Escrita narrativa das memórias: A partir do inventário, como professor-pesquisador não apenas organizarei minhas lembranças, mas também me colocarei como narrador de minha própria trajetória. Nesse processo, acredita-se que ao revisitar as experiências e ressignificar meu papel, reavaliarei as memórias sob novas perspectivas.

A pesquisa narrativa, portanto, não será apenas uma análise do passado, mas também um meio de produzir novos entendimentos sobre minhas vivências profissionais e pessoais, oferecendo a oportunidade de me reposicionar ética e esteticamente diante da minha trajetória.

A partir deste inventário e das narrativas escritas, estabelecerei diálogos com os temas emergentes no campo do acolhimento, realizando leituras diversas que potencializem a reflexão do trabalho e o distanciamento necessário de minhas experiências.

Essa abordagem destaca a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional docente, permitindo a transformação de experiências passadas em saberes renovados.

5. O prazer é minha grande fonte

Como continuidade da pesquisa, narrativas do meu percurso profissional estão em desenvolvimento, especialmente aquelas que dizem respeito às situações de acolhimento no cotidiano do trabalho com os bebês da educação infantil e idosos da EJA.

Cada narrativa que está em processo me faz lembrar de objetos (fotos, cadernos, bilhetes) que me remetem às situações narradas, estes objetos estão sendo reservados para serem declarados no meu processo metodológico de pesquisa.

Levando-se em consideração esses aspectos abordados no texto, enfatizo que a educação não é apenas um processo de

transmissão de conhecimentos; é, antes de tudo, uma jornada de encontros e acolhimentos. Como Cora Coralina nos lembra, nada do que vivemos tem sentido se não tocamos o coração das pessoas. É por meio do acolhimento que criamos um ambiente onde nossos estudantes se sentem seguros, respeitados e valorizados.

A verdadeira transformação educacional acontece quando reconhecemos que somos, simultaneamente, o colo que acolhe, a palavra que conforta e o olhar que acaricia.

Assim, ao promovermos um espaço de acolhimento e respeito, contribuímos para uma educação que é intensa, verdadeira e pura. Que possamos, portanto, ser agentes de mudança, cultivando relações que dão sentido à vida e moldam não apenas o futuro de nossos estudantes, mas também o nosso próprio.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015.

**Parte IV – Política
Educativa e Gestão**

A influência neoliberal nas políticas de formação continuada de professores no Estado de São Paulo nos governos do PSDB (1995–2009)

Mauro Vitale¹
Dirce Djanira Pacheco e Zan²

Resumo

Este artigo reconstrói o processo de criação e consolidação, no estado de São Paulo, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAPE), no período de 1995 a 2009, apresentando a sua organização interna, seus propósitos e formas de ação. Discute a fundamentação ideológica que balizou as ações e políticas de formação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) que resultaram na criação da EFAPE. Apresentamos em nossa análise histórica as imbricações entre as políticas de formação propostas pelo Estado e os pressupostos neoliberais de educação. Por fim, provocamos um debate sobre ações formativas que podem se efetivar a partir de outros parâmetros e referências.

Palavras-chave: formação continuada; neoliberalismo; perspectiva neoliberal de formação continuada; formação continuada da Secretaria da Educação de São Paulo.

Introdução

A formação continuada de professores é tema relevante no debate sobre política educacional no Brasil. As abordagens que

¹ Mestrando do Programa de Mestrado Profissional na Faculdade de Educação (Unicamp), é professor de Geografia da rede municipal de Itatiba – SP. E-mail: prof.mauro.vtl@gmail.com.

² Professora Doutora no Departamento de Ciências sociais e Educação (Decise), é pesquisadora do grupo de pesquisa GPPES na Faculdade de Educação (Unicamp) e bolsista Produtividade CNPq. E-mail: dircezan@unicamp.br.

tratam dessa temática são distintas e envolvem diversas perspectivas de educação. Dependendo da concepção ideológica em que o debate se assenta, um conjunto de opções formativas se conformam na prática. Neste sentido, concordamos com a premissa de Maguire e Ball (2011, p. 176), na qual afirmam que as “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos” e geram como produto aquilo que afirmam discursivamente. Por esse motivo, esse artigo empreende esforços em analisar a fundamentação ideológica das políticas de formação continuada propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP) até culminar na criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAPE).

A EFAPE é a coordenadoria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que desenvolve e oferece cursos de formação para os servidores da educação com “o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico”³. Para compreendermos o modelo de formação continuada que ela desenvolve com os profissionais da educação estaduais e municipais de São Paulo, precisamos analisar as bases que se assentam na política governamental do Estado. Para tanto, utilizamos como marco temporal o período que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) esteve à frente do governo de São Paulo. Esse recorte foi feito não apenas por ter sido o Partido que criou a escola de formação, mas também por ter governado o Estado por 28 anos, consolidando a concepção de educação que permeou as políticas de formação por todo esse tempo e até o momento presente.

Objetivamos na escrita desse artigo apresentar as concepções ideológicas que permearam as políticas de formação continuada do Estado de São Paulo nas últimas décadas – mais especificamente nos diferentes governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) –, até o ano de 2009 quando a EFAPE foi criada. Por se tratar de revisão bibliográfica de uma pesquisa de mestrado em

³ <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/> (Acesso em 15/08/2024).

andamento, os cursos de formação da EFAPE não serão objetos de discussão neste artigo, porém, são os objetos de estudo da pesquisa que desenvolvemos no Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp.

Para Lippi e Neira (2013), pelo menos desde o início dos anos 2000 as políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo se alinham com a visão neoliberal de educação, deste modo, reproduzem nos seus programas de formação continuada práticas fundamentadas por essa concepção ideológica. No entanto, como nos lembra Silva (2015), é importante observar que esse alinhamento das políticas educacionais do Estado às pautas neoliberais já ocorria desde a década de 1990, mas se aprofundou nos anos 2000. Deste modo, podemos observar que o governo PSDB manteve uma forte capilaridade aos discursos neoliberais (Gomide, 2019). Mas como ela se materializou nas políticas de formação do Estado?

Para respondermos a essa pergunta precisamos conhecer os pressupostos da ideologia neoliberal e suas relações com as políticas educacionais recentes, em especial, as voltadas para a formação de professores. Quais são os princípios e ideias defendidos pelos partidários dessa doutrina? Sua concepção de Estado, de políticas sociais, de educação e formação? Assim, para compreendermos os fundamentos que assentam a política de formação do Estado precisamos fazer uma breve digressão para apresentar algumas das ideias centrais do neoliberalismo.

Desse modo, para contemplarmos a finalidade deste artigo, organizamos ele da seguinte maneira: primeiro colocamos em debate a ideologia neoliberal e o modo como ela se apresenta nas concepções de formação de professores – seja inicial ou continuada. Em seguida, adentramos nas políticas de formação continuada que foram implementadas no Estado de São Paulo entre o período de 1995 a 2009, buscando identificar as imbricações entre essas políticas e os pressupostos neoliberais de formação apresentados na seção anterior. Por fim, descrevemos uma breve história de criação da EFAPE e apresentamos a sua organização interna, seus

propósitos e formas de ação. Nas considerações finais refletimos sobre a possibilidade de promoção de ações formativas alternativas à concepção neoliberal, comprometidas com uma educação democrática e emancipatória.

No debate que fizemos sobre o neoliberalismo e suas implicações para as políticas de formação de professores utilizamos como referência os seguintes autores: Luiz Carlos Freitas; David Harvey; Eloisa Höfling; Christian Laval; Leopoldo Mesquita; Maria Célia Marcondes de Moraes e Patrícia Laura Torriglia; Dermeval Saviani; Eneida Oto Shiroma; Olinda Evangelista; e Sarah Maria de Freitas Machado Silva. Já para o debate sobre as políticas de formação do Estado de São Paulo durante os governos do PSDB, utilizamos como referência os trabalhos de Bruno Gonçalves Lippi e Marcos Garcia Neira; Nonato Assis de Miranda; André dos Anjos Canguero Silva; Ana Silvia Moço Aparício; e Leliane Aparecida Gliosce Moreira. Para a reconstrução da história da EFAPÉ utilizamos, como fontes de pesquisa, documentos da Secretaria da Educação do Estado, as informações online disponíveis no *site* da coordenadoria e o trabalho de Sarah Maria de Freitas Machado Silva.

A concepção de educação neoliberal e seus impactos na formação continuada

Partindo da definição proposta por David Harvey (2014), consideramos o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas que possui como característica basilar a defesa rigorosa da propriedade privada e do livre mercado. Para os defensores dessa teoria, o bem-estar humano “é promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais” (Harvey, 2014, p. 12), ou seja, é o resultado do esforço individual dos sujeitos, sendo dessa maneira contrários à ideia de bem-estar social enquanto um direito coletivo. De acordo com Harvey (2014), para a ideologia neoliberal o papel do Estado seria o de garantir as condições ideais para a circulação e reprodução do

capital, além da defesa da nação e da propriedade por meio de leis e ações de polícia. É também papel do Estado garantir a criação de novos mercados caso eles não existam (saúde, educação, previdência, etc.), mas estes, depois de estabelecidos devem passar ao controle privado por meio das privatizações ou parcerias.

As intervenções do Estado no mercado (uma vez criado) devem ser mantidas num nível mínimo, porque de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2014, p. 12).

Podemos observar que para o neoliberalismo o Estado não representa o papel de garantidor das condições mínimas de existência da sociedade, mas tem como seu fim principal garantir as condições para melhor promover a circulação do capital. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a emergência dos ideários neoliberais significou um “completo assalto” das políticas de bem-estar social. Para as autoras, as práticas neoliberais no campo da ação política efetivam “a desregulamentação, a privatização, a flexibilização e o estado mínimo” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 53).

Em consonância com essas ideias, Eloisa Höfling (2001) destaca a defesa dos neoliberais pela não intervenção do Estado no oferecimento de uma educação pública e universal para a sociedade. Diz a autora que os defensores do neoliberalismo consideram que essa prática compromete o direito de escolha dos indivíduos. Por isso a obrigação da oferta de ensino para a população precisaria ser dividida ou até mesmo transferida para o setor privado. Para a concretização deste projeto será alavancada uma retórica difamatória dos sistemas públicos de ensino⁴.

⁴ Shiroma e Evangelista constataam que no processo de reformas propostas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a escola pública brasileira

No âmbito educacional, a teoria político-econômica neoliberal apresenta um conjunto de diretrizes que visam enfraquecer e transformar a atuação do Estado – algumas lograram maiores êxitos, enquanto outras foram momentaneamente deixadas para segundo plano no Brasil. As propostas neoliberais procuram imprimir mudanças em diversos aspectos da educação e das políticas educacionais, só para citar algumas: nas políticas de formação docente, mudanças curriculares, nos sistemas de avaliação, na gestão escolar, nas articulações entre educação e empresas, entre outras (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000; Freitas, 2018; Laval, 2019).

De acordo com Leopoldo Mesquita (2011), na atualidade, o neoliberalismo tem imposto um protagonismo da classe empresarial e de organizações privadas – com ou sem fins lucrativos – na educação. Segundo o autor, essas empresas se inserem de diferentes maneiras na atividade escolar com uma atuação que vai desde a instalação de infraestrutura e fornecimento de materiais, até a gestão da escola, a administração do currículo e da avaliação, políticas de formação e avaliação de professores, etc.

Para Silva (2015) a formação de professores constitui um eixo estratégico no programa político educacional brasileiro, é por meio dela que se pretende criar um “novo perfil de professores” atuando em consonância com a lógica do mercado que se materializa nas políticas educacionais. Segundo a autora, esse processo é encabeçado pelos governos em articulação com organizações multilaterais – como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros – e atores locais, fundamentando-se na premissa de que a educação seria o fator determinante para o aumento da competitividade do país no mundo globalizado.

sofreu um forte processo de desqualificação, onde eram “denunciado sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade” (2003, p. 81).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), no ano de 1990 a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) publicou o documento *Transformación Productiva con Equidad* no qual apresenta como demanda para os países latino-americanos reformas nos seus sistemas de ensino. De acordo com as autoras, esse documento orientava os governos a concentrarem os seus esforços em adequar os sistemas de ensino para a promoção das habilidades necessárias ao setor produtivo. Assim, o documento apresentava como o objetivo de ação das instituições de ensino o desenvolvimento da versatilidade de comunicação, da motivação e da flexibilidade para adaptar-se, além de habilidades com cálculo, dentre outras.

No mesmo artigo, as autoras discutem a publicação da CEPAL *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad* de 1992, na qual o organismo delineou algumas diretrizes de ação política na educação. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), este documento seguia a mesma tendência que o anterior e visava criar as condições educacionais buscando melhorar as estruturas produtivas da América Latina.

Para Shiroma e Evangelista (2003), no neoliberalismo foi inserida como tarefa da educação a função de formar as crianças e jovens para a empregabilidade. Desse modo, tornam o professor o responsável pela tarefa de moldar o aluno ao padrão esperado das novas forças de trabalho, ou seja, para atuar em um mercado cada vez mais precarizado como um “cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos que se encontra sem emprego” (p. 86).

Concebemos que essa perspectiva descabida de educação desloca a superação dos problemas estruturais do capitalismo para dentro dos muros da escola. Vende-se uma ideia de que a formação insuficiente do indivíduo é que resulta na sua exclusão do mercado de trabalho, procurando assim ocultar os reais responsáveis pelo desemprego estrutural que vivemos, ou seja, a precarização do trabalho e das legislações trabalhistas. Nesse sentido,

culpabilizamos a escola duplamente, pelo fracasso do ensino e pelo fracasso do indivíduo de se inserir no mercado de trabalho.

Pudemos ver nos exemplos apresentados que a retórica neoliberal enfatiza uma forte correlação entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento econômico, pondo em evidência a perspectiva acrítica⁵ de educação que fundamenta o seu discurso. No entanto, apesar dos nexos fracos que fundamentam essa perspectiva de educação, sua lógica balizou uma série de mudanças na educação mundial e brasileira, inclusive no campo da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Podemos afirmar que a formação de professores é um dos elementos centrais da ideologia neoliberal para a melhoria da qualidade da educação escolar. Aos promotores do neoliberalismo a atuação docente é a responsável direta pelo sucesso ou fracasso escolar, bem como pelo fracasso da inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Portanto, seria necessário formar o professor para que este atue para a difusão dos atributos necessários para as novas aptidões para o trabalho que a sociedade capitalista moderna exige. E quais são os atributos esperados do professor neste contexto?

Como dissemos anteriormente, o papel da escola está ancorado nas necessidades atuais do capitalismo, articulando uma retórica que atrela o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento educacional. Para Laval (2019), é atribuída às escolas o papel de produzir “assalariados mais adaptáveis”, “flexíveis”, que consigam atender as demandas exigidas da força de trabalho atual. Segundo o autor, “o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizado acumulado e aptidão de aplicar esses aprendizados em situações diversas, dentro e fora do local de trabalho” (Laval, 2019, p. 40). É

⁵ Para Dermeval Saviani (1985, p. 8), para a perspectiva acrítica de educação os problemas sociais são um fenômeno acidental, que poderia ser corrigido pelo acesso à educação pelos grupos excluídos. Deste modo ela seria “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”.

o paradigma do “aprender a aprender” e da “aprendizagem ao longo da vida”. Nestas circunstâncias, formar o professor é necessário para garantir a formação dessa nova mão de obra exigida.

Se toda atividade pedagógica deve ser orientada para a inserção na empresa, é preciso logicamente começar pelos professores, formando-os dentro do espírito da empresa, em graus diversos, conforme seu engajamento com o fato ‘empresa’. Quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação da utilidade profissional do curso, da disciplina e dos métodos em relação às exigências do mundo econômico (Laval, 2019, p. 99, grifo nosso).

A partir da citação apresentada acima procuramos destacar uma característica que consideramos basilar da ideologia neoliberal para a formação dos professores, isto é, a ênfase nas práticas cotidianas da escola como centrais para a análise e melhorias educacionais. Contrariamente, os saberes teóricos são minimizados, quando não desvalorizados. Moraes e Torriglia (2003) observaram essa orientação empirista nos parâmetros educacionais do documento da Cepal, *Educaion y conocimiento: eje de la transformación con equidad*. As autoras dizem que esse documento enfatizava o conhecimento prático em detrimento dos saberes teóricos e teve forte influência nas políticas educacionais brasileiras na década de 1990, orientando “as políticas de formação, [a] elaboração de currículos, [a] organização escolar e, nessas circunstâncias, [a] articulação entre formação docente e prática pedagógica” (Moraes e Torriglia, 2003, p. 46).

Ainda nesse artigo, as autoras analisaram a Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, de abril de 2001. Dessa proposta podemos destacar a dissociação que procura fazer entre a pesquisa acadêmica ou científica da “pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor” (Moraes e Torriglia, 2003, p. 53). As

autoras destacam que esse documento propunha que, aos professores da Educação Básica, a pesquisa deveria possuir um caráter estritamente funcional, se restringindo a um conjunto de habilidades que eles deveriam dominar nas suas atividades diárias, tais quais: registro, sistematização, análise de dados, etc. Com isso, essas diretrizes buscaram separar a formação dos professores da pesquisa e da produção do conhecimento teórico, separando teoria – agora exclusividade da formação acadêmica – da prática.

Analisando essa segmentação entre conhecimento teórico e conhecimento prático, Shiroma (2003) afirma que o processo leva “ao aligeiramento da formação de professores” e enfatiza que essa diretriz é parte das orientações das organizações multilaterais para a gestão da educação dos países. A autora cita o documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) *Making quality basic education affordable: what have we learned?*, que sugere o aligeiramento da formação inicial do corpo docente e o investimento na formação em serviços “como estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores e providenciar um estoque de professores relativamente baratos” (*idem*, p. 64).

Não é difícil concluirmos, frente aos exemplos apresentados, que a natureza dessas propostas conforma um projeto de contenção da reflexão intelectual dos professores. No seu lugar advoga-se pelo conhecimento de natureza prática, focado na performance do professor em sala de aula. O conhecimento teórico torna-se dispensável para a formação inicial ou continuada do professor.

Um dos objetivos deste artigo foi apresentar a discussão sobre a natureza empirista da formação docente no contexto da teoria neoliberal. Embora consideramos essa característica o foco das reflexões propostas nesse artigo, é importante lembrarmos que esta não é a única proposição da ideologia neoliberal que incide sobre a formação docente. Outros pressupostos presentes nesta concepção ideológica também reverberam nas práticas formativas, tais como a padronização curricular, avaliações em larga escala e responsabilização verticalizada (accountability).

De forma bastante sintética, podemos dizer que a padronização curricular ocorre por meio da criação das bases curriculares para a definição do que se deve ensinar, as avaliações de larga escala – censitárias ou amostrais – serão utilizadas para aferir o resultado do ensino e o grau de aprendizagem da base curricular pelos estudantes, e a responsabilização dos professores que irá premiar as escolas que “ensinam” e punir aquelas que “não ensinam” (Freitas, 2018). Ao fim do processo, os resultados são disponibilizados para a sociedade e servem para locupletar os argumentos dos detratores da escola pública.

Assim vamos observando a lógica neoliberal determinando as políticas no interior dos sistemas de ensino. Para Freitas (2018), a implementação dessa lógica condiciona os sistemas de ensino a operarem de acordo com a organização oriunda dos meios empresariais⁶. Para o autor, essa “pedagogia de resultados” torna-se o fio condutor do cotidiano escolar e a elevação da nota se estabelece como a referência de qualidade da educação. Soma-se a isso as leis de responsabilização e a publicização dos resultados escolares e temos um clima de pressão constante sobre gestores e comunidade escolar. Freitas afirma que esse conjunto de fatores acaba levando gestores e escolas a buscarem por soluções nas empresas de consultorias e, deste modo, reintroduzindo na escola medidas privatizantes.

De acordo com Silva (2015), a publicização dos resultados das avaliações externas reiteradamente são utilizados para convencer a sociedade da qualidade ruim da educação pública e do papel incompetente do Estado no gerenciamento das políticas sociais. Para ela isso faz com que ocorra “uma corrida formadora do Estado para com os professores, fazendo proliferar dezenas de programas de qualificação docente” (*idem*, p. 30). Segundo a autora, o modelo de formação que se apresenta é pautado pela lógica da premiação por resultado, pelo tecnicismo pedagógico, pelo fetiche tecnológico

⁶ O autor denomina esse processo de reforma empresarial da educação.

e “com o uso em larga escala do modelo da Educação a Distância (EaD)” (Silva, 2015, p. 29).

É possível identificarmos como essa lógica leva a uma corrida por melhorias na atividade de ensino por meio da formação continuada dos professores. Como o que fundamenta essa busca pelo aperfeiçoamento da atividade docente são os resultados atingidos pelos alunos nas avaliações externas – e tendo em vista que muito pouco desse resultado é gerado pela performance do professor em sala de aula –, temos a concepção da formação infinita do professor. Isto é, o professor se forma, executa as ações que lhes são exigidas, as provas, produzem resultados que os gestores consideram abaixo do esperado e isso gera a necessidade de mais formação e assim sucessivamente. Como estamos falando de uma formação de natureza exclusivamente prática, podemos concluir que a possibilidade de reflexão crítica sobre essa lógica é rechaçada de princípio.

Procuramos até esse momento abordar algumas características da ideologia neoliberal que influenciam diretamente nas práticas de formação continuada de professores. Como o discurso neoliberal é bastante amplo, procuramos apresentar apenas os elementos que consideramos essenciais para a compreensão do tema. Deste modo, procuramos destacar a ênfase nas práticas docentes em detrimento dos saberes científicos, a equiparação entre qualidade e resultados, a padronização curricular e a ideologia da responsabilização. Podemos dizer que esse conjunto de parâmetros condicionaram as políticas formativas do Estado de São Paulo nas últimas décadas. Neste momento passaremos à análise dessas políticas de formação, procurando destacar suas imbricações com os elementos da ideologia neoliberal destacados nesta seção.

As propostas de formação continuada nos governos do PSDB e a criação da EFAPE

A administração do PSDB no Estado de São Paulo teve início no governo de Mário Covas (1995-2001). Essa foi uma gestão que produziu diversas mudanças na rede paulista de educação, distanciando-se dos pressupostos democráticos de gestão até então comuns nos discursos educacionais pós-redemocratização e se aproximando dos pressupostos gerencialistas (Lippi; Neira, 2013). Segundo Silva (2015), o governo de Mário Covas encabeçou uma série de mudanças estruturais no Estado, visando aumentar a arrecadação por meio de parcerias com a iniciativa privada e de políticas de desestatização.

Durante as duas gestões de Mário Covas no governo do Estado, quem comandou a Secretaria da Educação foi a professora Tereza Roserlei Neubauer da Silva, período marcado, segundo Silva (2015), por um forte processo de descentralização escolar – alavancado pela ampliação da municipalização do ensino paulista – como também pelo enxugamento da máquina pública estatal. Diversas delegacias de ensino foram fechadas, foram extintos vários órgãos intermediários e diversos cargos foram fechados levando a uma redução significativa de funcionários (Silva, 2015; Lippi; Neira, 2013). Outras mudanças educacionais que também merecem destaque são a implementação do regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, a introdução do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dentre outras (Silva, 2015).

No campo da formação continuada, Lippi e Neira (2013) destacam que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pela formação docente, passou por forte diminuição no seu quadro de funcionários. Assim, vendo-se incapacitada de atender à demanda dos professores do Estado, passou a recorrer a parcerias com empresas e ONGs para suprir a oferta de assessoria pedagógica.

Podemos perceber que as reformas produzidas nesse período estão fortemente associadas aos paradigmas que apresentamos anteriormente. A tentativa de redução dos gastos públicos visando a dita eficiência de gestão do Estado, as parcerias com instituições privadas atreladas ao discurso de melhorias na qualidade do ensino e a instituição de um sistema de avaliação de larga escala para medir essa qualidade são todos pressupostos da concepção neoliberal de educação que se vinculam à ação política do Estado e passam a modelar o sistema de ensino paulista.

Dentre as ações formativas no governo Covas, destacam-se o Programa de Educação Continuada (PEC) (Lippi; Neira, 2013). Esse programa foi implementado na rede estadual entre os anos de 1996 a 1998 e contou com o financiamento do Banco Mundial (Miranda; Silva; Aparício; Moreira, 2021). Nesse programa a secretaria de Educação buscava sistematizar algumas prioridades formativas apresentadas pelas DEs e em articulação com universidades e outras instituições interessadas produziu os projetos de formação continuada para os professores tendo por base essa sistematização. Com isso, cada instituição produziria o seu projeto de acordo com as necessidades do polo que estivesse sob a sua responsabilidade (Lippi; Neira, 2013).

No balanço que Lippi e Neira (2013) fizeram deste programa, elas apontaram para a positividade do Estado buscar produzir uma formação em diálogo com as especificidades apresentadas pelos professores, mas destacaram que um programa de grande proporção como este não foi capaz de atender todas as demandas apresentadas. As autoras também destacaram que ele ajudou a introduzir na escola a pedagogia das competências.

A gestão de Geraldo Alckmin (2001-2006) não representou mudanças nas diretrizes das políticas educacionais do Estado. No seu governo, Gabriel Benedito Isaac Chalita assumiu como secretário da educação no período de 2002 a 2006 fazendo uma gestão de continuidade das políticas educacionais produzidas pelo governo anterior. No campo da formação docente tiveram um conjunto de ações formativas voltadas para atender os interesses

da Seduc/SP em detrimento das necessidades docentes. Além disso, é possível identificarmos a permanência da política de produção de programas de formação continuada feitos por meio de convênios com universidades e outras instituições (Miranda; Silva; Aparício; Moreira, 2021; Lippi; Neira, 2013).

De acordo com Silva (2015), tornou-se central no discurso do governo neste período a correlação entre a melhoria da qualificação dos professores e a melhoria na qualidade de ensino. A atuação do professor na sala de aula passou a ser vista como o diferencial entre o sucesso e o fracasso escolar. Segundo a autora, é com base nessa premissa que foi criado o programa Teia do Saber em 2003, “destinado exclusivamente à valorização profissional pela formação permanente dos professores, com a intenção de transformar a escola num espaço onde o processo de aprendizagem seja simultaneamente meio e fim” (Silva, 2015, p. 132).

Segundo Lippi e Neira (2013), o programa Teia do Saber apresentava uma proposta de formação docente com ênfase nas metodologias ativas de ensino e nas práticas de avaliação. Afirmam também que esse programa de formação se baseava na perspectiva de ensino pautada no desenvolvimento das competências. As autoras concluem que não foi por acaso que os Parâmetros Curriculares Nacionais serviram de fundamentação para os projetos que foram ofertados pelo programa.

A partir da fala das autoras fica nítida a natureza empirista desta política de formação continuada, visto que se baseou na prática docente e na avaliação como a força motriz da promoção da qualidade escolar. Outra conclusão possível que a análise da fundamentação do programa nos proporciona é a de que há uma ideia reiterada da incompletude da formação do professor para a execução do seu trabalho diário. A centralidade do professor na promoção da qualidade escolar implica de certo modo na necessidade de um aperfeiçoamento constante para a atuação em sala de aula.

Outros programas desse governo que podemos destacar foram o programa Letra e Vida, destinado aos professores

alfabetizadores e que tinha como objetivo gerar mudanças na concepção de alfabetização desses professores, substituindo o método mais comumente por eles utilizados para “uma abordagem baseada na concepção construtivista da aprendizagem” (Lippi; Neira, 2013, p. 87); e o programa Formação Universitária, que procurava atender a legislação que exige diploma de nível superior para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esta finalidade foram feitos convênios entre o Estado e universidades públicas e privadas. Além desses, o governo também ofereceu bolsas de mestrado aos professores que estavam vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de outros programas que não serão abordados neste artigo.

Silva (2015) afirma que a desresponsabilização do Estado em favor do mercado irá ampliar-se no ensino público paulista durante o governo de Geraldo Alckmin. Insuflada pela retórica da incapacidade do Estado de gerenciar a educação, veremos neste período a ampliação da atuação privada no sistema de ensino público. Assim, podemos concluir que as políticas educacionais do governo mantém a coerência ideológica presente na gestão anterior.

A gestão do governador José Serra (2007-2010) seguiu as mesmas tendências das gestões anteriores. Neste período passaram pela Secretaria da Educação Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009) e Paulo Renato Costa Souza (2009-2010). Apesar do grande número de secretários da educação para um período curto de tempo, o foco das políticas educacionais propostas por todos eles estava relacionado com a ampliação dos resultados nas avaliações externas.

Devido a essa ambição de melhorar os resultados dos alunos da rede nas avaliações externas, um dos eixos estratégicos de atuação política do governo será a formação continuada de professores. Neste sentido, o governo buscou ampliar as ações formativas do Estado para os professores, o que levou à criação da EFAPÉ no ano de 2009 – na época, chamada de Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP).

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores Paulo Renato Costa Souza (EFAPE)

A EFAPE é a coordenadoria da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que desenvolve e oferece cursos de formação para os servidores da educação. Criada em 2009, na gestão do ex-governador José Serra, pelo decreto nº 54.297, ela tem a finalidade de oferecer cursos e certificados de formação aos servidores integrantes do Magistério Público do Estado de São Paulo. O objetivo inicial da escola era produzir um curso de formação aos professores que ingressassem na rede estadual antes de assumirem suas aulas na escola.

A partir de outro decreto, de nº 57.141, de 18 de julho de 2011, foi elevada à categoria de coordenadoria e passou a ser composta pela Assistência Técnica do Coordenador (ATEFAP), Departamento de Apoio Logístico (DELOG), Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada (DEPEC), Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância (DETED), Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC), Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa (GCTEC) e Núcleo de Apoio Administrativo (NAEFAP).

Inicialmente era destinada apenas aos servidores do Estado, no entanto, no ano de 2019 passou por uma reestruturação⁷, tendo seu nome alterado para Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza e estendendo o acesso aos seus cursos também para os profissionais da educação dos municípios de São Paulo.

De acordo com as informações apresentadas no *site* da EFAPE⁸, os cursos ofertados pela coordenadoria combinam o ensino a distância, cursos apresentados em ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço. A escola de formação atende um universo de mais de 235 mil profissionais

⁷ Decreto nº 64.187 de 17/04/2019

⁸ <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/> (Acesso em 15/08/2024).

da educação do Estado de São Paulo em 91 Diretorias de Ensino e abrange 5.400 escolas públicas. A partir de uma análise dos relatórios anuais da coordenadoria foi possível constatar que ela apresenta uma média de 100 mil inscritos por ano nas suas ações formativas e chegou a ter 255 mil inscritos em seus cursos de formação no ano de 2012⁹. Por meio desses dados, é possível considerá-la a maior instituição de oferta de cursos de formação continuada para os profissionais da educação no país.

Para retratarmos o processo de criação da EFAPE, utilizaremos como referência de base o trabalho de Sarah Maria de Freitas Machado Silva (2015). Dentre a bibliografia utilizada para a elaboração deste artigo, a autora se destaca ao apresentar um relato aprofundado dos acontecimentos que antecederam a construção dessa escola de formação pelo Estado. Contudo, podemos dizer que a criação da EFAPE foi um projeto que começou a ser gestado no governo de Mário Covas e que se concretizou na gestão do governador José Serra. Deste modo, devemos considerá-la como o resultado do conjunto de políticas educacionais introduzidas no sistema de ensino do Estado ao longo das gestões aqui descritas.

Segundo Silva (2015), a escola de formação é o resultado da reestruturação administrativa da Secretaria da Educação que começou a ser discutida na gestão Rose Neubauer (1995-2001), que considerava o modelo de gestão da secretaria ultrapassado. É nesta gestão que se deu o fortalecimento do discurso que correlaciona o desempenho do professor e a qualidade de ensino, em que a atuação docente passou a ser analisada tendo por base os resultados dos alunos nas avaliações de larga escala. Foi na gestão de Rose Neubauer que a questão da formação dos professores ganhou bastante visibilidade.

Outro marco importante que antecedeu a criação da escola de formação do Estado e que é de extrema importância para a sua existência, foi a criação do programa Rede do Saber na gestão de Chalita (2002-2006). Segundo as informações presentes no site do

⁹ EFAPE. Relatório Anual de 2013.

governo do Estado, a finalidade da Rede do Saber era oferecer formação em nível superior para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental que atuavam na rede paulista. Visando atender às deliberações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Secretaria da Educação do Estado criou um aparato tecnológico de “recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na Internet” (São Paulo, 2009)¹⁰ e produziu um material de formação por meio de convênios com universidades e outras instituições públicas ou privadas. O programa utilizava a modalidade de Educação a Distância combinada com atividades práticas na escola e ofertou diversos cursos de formação aos professores da rede. Por fim, todo esse *know-how* tecnológico e humano foi incorporado pela escola de formação recém criada. Com isso, toda a estrutura que a Rede do Saber construiu irá se constituir como a base material da EFAPE (Silva, 2015).

Além da Rede do Saber, Silva (2015) destaca que outro marco importante na história de criação da EFAPE foi o processo de investigação encabeçada pela secretária da educação Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009), na tentativa de empreender um diagnóstico sobre as condições materiais e imateriais da Secretaria da Educação de São Paulo. Realizada pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) no ano de 2008, essa avaliação resultou em um relatório que trouxe várias críticas à estrutura material e humana da Secretaria, dita como anacrônica e “descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender às necessidades imediatas da educação” (Silva, 2015, p. 131).

A avaliação realizada pela FUNDAP fundamentará as políticas educacionais a serem realizadas pela secretaria no sistema de ensino de São Paulo. Silva (2015) destaca que do diagnóstico apresentado pela FUNDAP teremos o aprofundamento da

¹⁰ <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/rede-do-saber-supera-quatro-milhoes-de-acessos-em-2009/> (acesso em 17/09/2024).

perspectiva da qualidade da educação baseada em resultados. Disso resultou a necessidade de um controle maior sobre o trabalho do professor – visto que dentro dessa perspectiva o bom desempenho do aluno é resultado da performance docente em sala de aula – assim, também, a necessidade de criação de um espaço para a formação desse professor para a sua atuação em sala de aula.

O ato de concretização da EFAPE ocorreu na gestão de Paulo Renato Costa Souza (2009-2010) à frente da Secretaria da Educação. Quando Paulo Renato retornou como secretário da Educação e se confrontou com os baixos resultados dos alunos nas avaliações externas, ele lançou o projeto de ação denominado de “melhoria da qualidade na escola pública”. Este plano de ação contemplava cinco grandes ações, dentre as quais, a criação da EFAPE. Segundo Silva (2015), essa ideia se delineou a partir de conversas com Guilherme Bueno de Camargo, na época secretário adjunto da Educação.

Em conversa com Paulo Renato, o secretário adjunto Guilherme Bueno expôs suas experiências profissionais anteriores destacando o seu trabalho como auditor fiscal da Receita Federal. Para esta função fora obrigado a passar por um curso preparatório na Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF), como última etapa de um concurso público. Além disso, havia também passado pela Secretaria de Segurança Pública, onde também existia um curso de formação de soldados antes de entrarem em serviço. Com base nessas experiências e referências, Paulo Renato criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (Silva, 2015).

Podemos ver que a ideia inicial da escola de formação foi a de viabilizar uma formação anterior à entrada dos profissionais da educação na escola, tal qual o curso oferecido pela ASAF para os auditores fiscais da receita. Já no ano de 2010 o curso de formação da EFAPE vai ser uma etapa eliminatória do concurso de professores. No entanto, após algumas experiências mal sucedidas neste processo, a escola de formação vai perder essa finalidade, focando na produção de cursos formação continuada aos servidores do Estado. Além da mudança do seu objetivo inicial, a

coordenadoria também modificou alguns dos seus pressupostos e buscou ampliar sua influência sobre a gestão escolar. Analisar essas mudanças é o objetivo da pesquisa de mestrado que está em curso.

Considerações finais

Pudemos ver que o modelo de formação que está sendo proposto aos professores do Estado de São Paulo é regido por princípios performáticos de atuação docente e pelo gerenciamento da sala de aula. Pautada numa lógica acrítica de educação – que vê a escola como um espaço desprovido de qualquer vínculo social –, proclama que problemas educacionais se encerram na atuação do professor em sala de aula. Sendo assim, o saber-fazer do professor resulta, inequivocamente, no saber-fazer do aluno. Assim, a escola é vista como a solução dos problemas sociais existentes (desemprego, desigualdade social, exclusão social etc.), como também uma instituição capaz de solucionar internamente todos os problemas presentes no seu cotidiano.

Nesta perspectiva, o fracasso escolar, isto é, o não cumprimento das metas propostas nas avaliações externas, resulta diretamente do não saber-fazer do professor em sala de aula. O que torna como solução necessária moldar o professor para as práticas que permitam que os resultados desejados sejam atingidos. Nas políticas de formação do Estado de São Paulo essa concepção de formação se encontra bastante sedimentada, fazendo com que o modelo de formação proposto pelo Estado se constitua numa busca constante de controlar as práticas dos professores.

Cada vez mais novas e inovadoras práticas são oferecidas aos professores como um cardápio com novas metodologias de ensino capazes de superarem todos os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Novos aparatos tecnológicos são inseridos na escola, com um discurso que visa atrair os alunos – “nativos digitais” – para as atividades de aulas. São novas aulas, novas fórmulas e práticas que conformam um fabulário pronto

para os professores colocarem em prática. Contudo, cada vez mais, somos alertados da suposta ineficiência da escola pública.

Não seria o caso de pensarmos que os problemas da educação estão além da performance do professor? Não seria o caso de pensarmos uma formação continuada regida por outros princípios?

Apesar de considerarmos a didática uma questão importante para a atividade docente, devemos ter consciência de que ela se constitui no fazer escolar, nas relações diárias que os professores estabelecem com os alunos. Da observação que eles fazem dos alunos, da formação cultural que carregam sobre o fazer escolar, dos vínculos afetivos que estabelecem com os alunos. Todos esses fatores influem no modo como o professor atua em sala de aula. Assim, a reflexão sobre a prática faz parte do exercício de ser professor. No entanto, toda e qualquer mudança nas práticas docentes deve ser o resultado da ação cognoscente do professor sobre o seu trabalho e não uma imposição de um receituário de ação.

Outro elemento presente nas orientações formativas do Estado discutidas neste artigo diz respeito à separação entre teoria e prática, entre trabalho docente e trabalho científico. Atividades vistas pela concepção neoliberal como conhecimentos e atividades distintas, quando não antagônicas. Essa é uma visão da atividade docente que se pauta por uma falsa dicotomia – como se a teoria não fosse oriunda da observação da prática, ou como se a prática não necessitasse da mediação teórica para se realizar – que busca distanciar o professor dos saberes produzidos sobre a escola e seu trabalho. Deste modo, contribui para a alienação docente.

Por isso, defendemos que a formação continuada, para que seja fecunda, deve permitir ao professor a reflexão sobre a sua prática, como também, isso é importante frisar, permita que essa reflexão seja balizada por um arcabouço teórico que sirva de orientação para a ação. Podemos dizer então que se faz necessário defender a formação continuada que possibilite uma verdadeira práxis docente.

Neste sentido, concordamos com Abreu Souza (2011), quando diz que a formação não deve se restringir a um conjunto de técnicas pré-determinadas, às quais os professores recorrem no exercício da atividade docente. Assim como a autora, pensamos que a formação de professores – seja ela inicial ou continuada – deve permitir a construção da identidade profissional e ser uma experiência fecunda para o exercício da consciência crítica. Para Abreu Souza e Feldman (2021, p. 9), a formação continuada é “um processo complexo, subjetivo e singular, sem padronização, mas com concepções teóricas que as credenciam, no que diz respeito à construção da experiência e a identidade docente”.

A experiência aqui concebida exige a ação de pensar, pressupõe um sujeito cognoscitivo, a articular a realização da ação ao conhecimento. A construção da experiência exige, portanto, uma atividade cognoscitiva indissociável do conhecimento (Abreu Souza, 2022, p. 90).

Assim, a formação continuada deve permitir ao professor refletir sobre suas práticas, os potenciais e os limites das suas ações pedagógicas. Essa experiência deve permitir que o professor concilie a prática com a teoria, tornando essa etapa da vida profissional muito importante, pois é do diálogo entre a teoria e a prática que se constrói a práxis. Ou seja, pensamos a formação continuada como um campo de construção ativa do conhecimento. Um momento onde o professor pode refletir e assumir compromissos, em que se desenvolvem os valores que são importantes para a formação dos novos sujeitos sociais. Deste modo, não pode ficar restrita a uma busca constante por melhores resultados em avaliações de larga escala.

Além disso, a formação continuada deve contribuir com a formação da identidade profissional do professor. Pensando aqui a formação como uma atividade coletiva – em contraposição à formação individual defendida pela ideologia neoliberal – que permite ao professor se reconhecer como parte de uma categoria

profissional, possibilitando compreensão do seu papel social, dos seus deveres e direitos.

Por fim, entendemos que a formação continuada deve permitir que os professores analisem, debatam e contestem a cultura rasteira de educação por resultados e de responsabilização verticalizada, que se naturalizou como o pressuposto de qualidade da educação.

Procuramos nestas considerações finais, para além da crítica ao modelo presente, apresentar algumas ideias que julgamos fundamentais para pensar a formação continuada de professores. Advogamos por uma formação que permita o exercício crítico e reflexivo dos professores em todos âmbitos da educação – da prática às políticas educacionais. Defendemos que a formação deve contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional do professor, enquanto parte de uma categoria profissional que luta pelas garantias dos direitos que são cotidianamente vilipendiados. Por mais que saibamos não ser fácil a construção de alternativas para o modelo que se instituiu no sistema de ensino de São Paulo, isso não significa que devemos deixar de aventá-las, de pensar novos caminhos frente um neoliberalismo que se vende como o único caminho possível.

Referências

- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, N.35, p. 727-741, maio-ago, 2022.
- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves ; FELDMANN, M. G. Políticas de formação docente: as parcerias público-privadas na rede de ensino estadual paulista. **ENSINO EM RE-VISTA**, v. 28, p. e053-e060, 2021.
- EFAPE. Relatório Anual de 2013. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/>. Acesso em out. 2024.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMIDE, Denise. A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018). **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. A formação de professores na rede estadual paulista entre 1983 e 2006: uma análise crítica. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 23, n. 43, 2013, p. 76-92.

MAGUIRE, M.; BALL S.J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, L. Prolegômenos sobre o processo de transformação capitalista da actividade educativa nos níveis básico e secundário de escolaridade. **Revista Portuguesa de educação**. Braga, v. 24, n. 2, 2011, p. 7-31.

MIRANDA, N. A de; SILVA, A dos A. C.; APARÍCIO, A. S. M.; MOREIRA, L. A. G. Trajetória das políticas de formação continuada de professores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 10, n. 19, e67223, 2021, p. 1-16.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 61-79.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado

de São Paulo, 2009. Disponível em:
<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/rede-do-saber-supera-quatro-milhoes-de-acessos-em-2009/>. Acesso em set. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Dá denominação de “Paulo Renato Costa Souza”, à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos professores, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 8ª ed. Campinas: Autores Associados. 1985.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. p. 61-79.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, S. M. de F. M. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise**. – Campinas, SP: [s.n.], 2015.

Governança Participativa na Gestão Escolar

Leonardo Pereira Rodrigues¹

Resumo

Este estudo teve como objetivo geral analisar a governança participativa na gestão escolar, investigando suas práticas, desafios e impactos na democratização da educação e na melhoria da qualidade do ensino. A justificativa para essa pesquisa reside na crescente necessidade de incluir diferentes vozes nas decisões educacionais, promovendo um ambiente escolar mais transparente e responsável. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com uma abordagem bibliográfica que contemplou a revisão de literatura existente sobre o tema, permitindo identificar e sistematizar informações relevantes. A discussão evidenciou que, embora a governança participativa enfrente desafios significativos, como a resistência à mudança e a falta de formação adequada, seus benefícios, incluindo maior transparência e envolvimento da comunidade, são significativos. A conclusão reafirma que a implementação da governança participativa pode enriquecer a prática educacional e fortalecer a democracia nas escolas, sugerindo, ainda, a necessidade de pesquisas futuras sobre suas aplicações práticas e impactos a longo prazo.

Palavras-chave: governança participativa; gestão escolar; democratização da educação.

Introdução

A governança participativa na gestão escolar é um tema que tem se tornado cada vez mais relevante nas discussões sobre a democratização da educação e a melhoria da qualidade do ensino.

¹ Contador e Professor na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Categoria O. Formação: Ciências Contábeis pela PUC Campinas. Pós-graduação MBA em Finanças e Controladoria pela Esalq USP. Aluno do curso de Pós-Graduação na Unesp em Ensino Híbrido.

Esse modelo de gestão envolve a colaboração ativa de todos os membros da comunidade escolar, como professores, alunos, pais e a comunidade em geral na tomada de decisões que afetam a escola e seu ambiente. Essa abordagem é essencial para criar uma escola mais democrática e inclusiva, onde são promovidos a cidadania e a autonomia (Ribeiro; Oliveira, 2018; Rodrigues, 2023; Quinquilo; Quinquilo, 2019).

Os conselhos escolares, enquanto instâncias colegiadas, desempenham um papel fundamental na implementação da governança participativa. De acordo com Ribeiro e Oliveira (2018), esses conselhos são vitais para potencializar a cidadania no contexto da gestão democrática, garantindo que diversas vozes sejam ouvidas e consideradas nas decisões escolares. Além disso, Santos *et al.* (2020) ressaltam que a gestão democrática e participativa representa um desafio, pois exige a superação de barreiras históricas e culturais que muitas vezes limitam a participação efetiva dos diferentes stakeholders. A literatura indica que a formação e capacitação dos gestores escolares são essenciais para liderar processos participativos de maneira eficaz (Moniz, 2023; Pereira, 2024).

A questão central que orienta esta pesquisa é: de que maneira a governança participativa na gestão escolar pode contribuir para a democratização do ambiente educacional e a melhoria da qualidade da aprendizagem? A justificativa para este estudo está na necessidade de compreender como a inclusão de diversas vozes no processo decisório pode resultar em uma gestão escolar mais transparente e responsável, atendendo assim às demandas da comunidade escolar. A participação ativa de todos os envolvidos – gestores, professores, alunos e pais – é fundamental para a criação de um ambiente escolar justo e eficaz.

Diante disso, o artigo busca analisar a importância da governança participativa, identificando suas práticas, desafios e impactos na democratização e na melhoria da qualidade da educação. Para isso, são propostos três objetivos específicos: identificar as principais práticas de governança participativa

utilizadas nas escolas e seu impacto no ambiente educacional; avaliar os desafios enfrentados pelas instituições na implementação de modelos de governança participativa e as formas de superá-los; e investigar a percepção de professores, alunos e pais sobre a eficácia dessa abordagem na gestão escolar e seus efeitos na qualidade da aprendizagem.

A eficácia da governança participativa na gestão escolar é um tema que tem sido amplamente discutido em relação à qualidade da educação. A percepção de professores, alunos e pais sobre essa abordagem pode influenciar significativamente os resultados educacionais e a dinâmica escolar. A governança participativa, que envolve a colaboração e o engajamento de diversos atores sociais na tomada de decisões, é percebida como um meio de promover a transparência e a responsabilidade na gestão educacional (Cozzolino; Irving, 2016; Prado *et al.*, 2020).

Pesquisas indicam que a participação ativa de professores e alunos nas decisões escolares pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. A pesquisa de Ribeiro *et al.* destaca que a governança participativa pode melhorar a qualidade dos serviços públicos, incluindo a educação, ao promover um maior controle social e responsabilidade (Ribeiro *et al.*, 2022). Gava e Villela também enfatizam que a inclusão de diferentes vozes na gestão escolar pode resultar em práticas pedagógicas mais adaptadas às necessidades dos alunos, refletindo suas vivências e contextos (Gava; Villela, 2016).

A percepção dos alunos sobre a eficácia da governança participativa é igualmente crucial. Monteiro *et al.* relatam que metodologias ativas, frequentemente implementadas em contextos de governança participativa, podem aumentar a adesão dos alunos às disciplinas, sugerindo que a participação ativa pode elevar o engajamento e a motivação (Monteiro *et al.*, 2021). Em contrapartida, a pesquisa de Paiva *et al.* revela que percepções negativas sobre a alimentação escolar, frequentemente vistas como assistencialistas, podem impactar a participação dos alunos em outras áreas da vida escolar, indicando que a forma como os alunos

enxergam a governança participativa pode afetar sua disposição para se envolver (Paiva *et al.*, 2021).

Os pais também desempenham um papel fundamental na percepção da eficácia da governança participativa. A pesquisa de Santos e Sartorello sugere que a inclusão dos pais nas decisões escolares pode fortalecer a comunidade escolar e melhorar a qualidade da educação, uma vez que eles trazem perspectivas valiosas sobre as necessidades e expectativas de seus filhos (Santos; Sartorello, 2019). Além disso, Dallabrida discute como a gestão social dos territórios pode ser influenciada pela participação dos pais, que atuam como agentes de mudança nas comunidades escolares (Dallabrida, 2010).

Metodologia

A metodologia adotada para a pesquisa bibliográfica acerca da governança participativa na gestão escolar foi desenvolvida com o intuito de identificar, analisar e sistematizar os principais conceitos, práticas, desafios e impactos relacionados a essa abordagem educacional. O processo metodológico foi dividido em várias etapas.

Inicialmente, estabeleceu-se o tema central da pesquisa, focando na governança participativa na gestão escolar, considerando sua importância para a democratização da educação e a melhoria da qualidade do ensino. Os objetivos específicos incluíram a identificação das práticas principais de governança participativa, a avaliação dos desafios encontrados em sua implementação e a análise da percepção de professores, alunos e pais sobre a eficácia dessa abordagem.

A seleção das fontes de pesquisa foi uma etapa fundamental. Foram escolhidas obras de autores reconhecidos na área da educação, além de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais e diretrizes educacionais. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas como Google Scholar, Scielo e ERIC, utilizando palavras-chave como "governança participativa", "gestão escolar", "democratização da educação" e "qualidade do ensino".

Após a busca inicial, os materiais coletados foram analisados em termos de relevância, rigor metodológico e atualidade. Apenas aqueles que apresentaram contribuições significativas para a compreensão do tema foram selecionados, adotando-se como critério de inclusão publicações dos últimos dez anos e priorizando estudos que tratassem diretamente da governança participativa na gestão escolar.

As informações coletadas foram organizadas em categorias temáticas que refletissem os principais aspectos da governança participativa, incluindo a importância da participação comunitária, o papel dos conselhos escolares, os desafios de implementação, os benefícios para a qualidade do ensino e as percepções dos diferentes stakeholders. Essa organização facilitou a análise e a síntese dos dados.

Uma análise crítica da literatura selecionada foi realizada, permitindo a comparação e o contraste de diferentes perspectivas e evidências apresentadas pelos autores. Este processo envolveu a identificação de lacunas na pesquisa existente e a discussão sobre a aplicabilidade das práticas de governança participativa em diversos contextos escolares.

Com base nessa análise, foi elaborado um relatório que sintetizou os principais achados da pesquisa, incluindo uma discussão sobre as implicações práticas da governança participativa na gestão escolar, além de sugestões para futuras pesquisas na área.

Para garantir a validade dos resultados, a pesquisa foi submetida à revisão de especialistas no campo da educação, buscando feedback sobre a metodologia e as conclusões apresentadas. Esta etapa foi crucial para assegurar a qualidade e a relevância das informações coletadas. Portanto, a metodologia descrita oferece uma base sólida para compreender a governança participativa na gestão escolar, possibilitando a identificação de práticas eficazes e desafios que demandam atenção na construção de um ambiente educacional mais democrático e inclusivo.

Resultados

A governança participativa na gestão escolar é considerada crucial para a democratização da educação e para a melhoria da qualidade do ensino, pois promove a cidadania e a autonomia de todos os integrantes da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e a comunidade em geral (Ribeiro; Oliveira, 2018; Rodrigues, 2023). Essa abordagem é vital para assegurar que as decisões tomadas reflitam as necessidades e interesses de todos os envolvidos, contribuindo para uma gestão escolar mais inclusiva e responsável (Quinquiolo; Quinquiolo, 2019).

Os conselhos escolares têm um papel fundamental na implementação da governança participativa, atuando como espaços onde diferentes vozes podem ser ouvidas nas decisões que impactam a escola (Ribeiro; Oliveira, 2018; Santos *et al.*, 2020). A eficácia desses conselhos depende de sua capacidade de mobilizar a comunidade e de superar barreiras culturais que frequentemente limitam a participação efetiva (Fernandes; Ramos, 2010; Garcia *et al.*, 2018).

Entretanto, a implementação da governança participativa enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança e a falta de formação adequada para gestores e professores (Moniz, 2023; Andrade *et al.*, 2020). Para criar um ambiente colaborativo e inclusivo, é essencial promover uma comunicação aberta e desenvolver habilidades para a resolução de conflitos, garantindo que todos os atores possam contribuir efetivamente para o processo decisório.

Os benefícios da governança participativa incluem um aumento da transparência e da responsabilidade nas operações escolares, o que pode resultar em um maior controle social e melhorias na qualidade dos serviços educacionais (Ribeiro *et al.*, 2022; Gava; Villela, 2016). A participação dos alunos nas decisões escolares é especialmente significativa, pois está relacionada a um maior engajamento e motivação para o aprendizado, além de

contribuir para a construção de uma cultura democrática na escola (Monteiro *et al.*, 2021; Freitas, 2023).

Pesquisas de casos mostram que instituições que implementaram práticas de gestão democrática, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conseguiram alcançar melhorias substanciais na qualidade do ensino e na participação da comunidade (Mota *et al.*, 2021; Silva; Machado, 2021). O desenvolvimento de lideranças escolares que operam em um modelo participativo também é um fator que favorece a criação de um ambiente mais adaptável e responsivo às necessidades educacionais contemporâneas (Brito; Siveres; Cunha, 2019).

Além disso, a implementação de modelos de governança participativa deve ser encarada como um processo contínuo de engajamento e diálogo entre todos os membros da comunidade escolar. Essa prática vai além das estruturas formais, representando uma verdadeira democratização da gestão educacional (Costa, 2021; Souza, 2024). Por fim, as práticas de governança participativa atuam como um espaço para inovação educacional, permitindo que as escolas se ajustem rapidamente às necessidades emergentes de seus alunos e da sociedade (Da Silva, 2023).

Discussão

A legislação brasileira também fundamenta a gestão democrática, assegurando direitos e estabelecendo diretrizes que promovem a participação da comunidade na gestão escolar. Um exemplo disso é o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que destaca a importância da gestão democrática nas instituições de ensino (Souza; Pires, 2018). Contudo, a aplicação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta desafios consideráveis, como a resistência a mudanças e a falta de formação adequada para os gestores (Oliveira, 2019). A pesquisa realizada por Fernandes e Kerbauy (2022) indica que escolas que implementaram práticas de gestão democrática conseguiram aprimorar a qualidade do ensino, demonstrando a eficácia desse modelo.

Adicionalmente, a gestão participativa é considerada uma tendência emergente que pode revolucionar as relações entre professores e gestores. Moniz (2023) ressalta que a participação ativa dos docentes na formulação de políticas educacionais é essencial para a criação de um ambiente escolar colaborativo e inovador. Essa interação não só fortalece a gestão escolar, mas também ajuda na formação de cidadãos críticos e engajados (Quinquiolo; Quinquiolo, 2019; Pereira, 2024).

Finalmente, a governança participativa na gestão escolar não se restringe apenas à esfera interna da escola, mas também se estende à comunidade externa. Brito e Carnieli (2011) analisam como a interação entre a escola e a comunidade pode resultar em um modelo de gestão mais eficaz, que atenda às necessidades e aos desafios atuais. A participação comunitária é fundamental para a sustentabilidade das iniciativas educacionais e para promover uma educação que realmente reflita as demandas sociais (Brito *et al.*, 2018).

A governança participativa pode resultar em decisões mais informadas e contextualizadas. A diversidade de contribuições de diferentes membros da comunidade escolar ajuda a destacar questões que poderiam ser negligenciadas em uma gestão mais centralizada. Desafios específicos enfrentados por grupos minoritários ou situações particulares de determinadas turmas ou seções da escola são mais facilmente identificados e tratados de maneira mais eficiente (Colpani, 2019).

Contudo, a implementação desse modelo de governança apresenta desafios consideráveis. Um dos principais obstáculos é o potencial para conflitos e a dificuldade em alcançar consensos quando muitos grupos com interesses distintos estão envolvidos. A gestão escolar exige habilidades sólidas em negociação e resolução de conflitos, além de um compromisso em buscar soluções equitativas que atendam às necessidades de todos os grupos de stakeholders.

Outro desafio é o tempo e o esforço necessários para organizar e conduzir processos decisórios que envolvem uma grande

quantidade de participantes. Reuniões podem se tornar prolongadas e improdutivas se não forem gerenciadas adequadamente, o que pode atrasar o processo de tomada de decisão. Portanto, é crucial encontrar um equilíbrio entre a inclusão participativa e a eficiência operacional, algo que cada instituição deve calibrar conforme sua cultura e capacidades (Guimarães *et al.*, 2023).

A formação de lideranças escolares é igualmente importante nesse contexto. Diretores e administradores precisam ser capacitados não apenas em aspectos administrativos e pedagógicos, mas também em liderança democrática e facilitação de grupos. Eles devem cultivar um ambiente onde o diálogo aberto e a colaboração sejam normas, permitindo que os conflitos sejam resolvidos de maneira construtiva (Moniz *et al.*, 2023).

O envolvimento dos alunos na governança escolar oferece uma oportunidade valiosa para a prática de uma educação democrática. Os estudantes podem aprender sobre cidadania ativa, responsabilidade social e habilidades de liderança ao participarem diretamente nos processos decisórios que afetam seu ambiente de aprendizado. Isso os prepara para uma participação mais ativa na sociedade quando se tornarem adultos (Brito; Siveres; Cunha, 2019).

Adicionalmente, a avaliação de programas de governança participativa é essencial para garantir sua eficácia e sustentabilidade. As escolas precisam estabelecer sistemas de avaliação claros que meçam tanto o impacto das práticas de governança nas operações escolares quanto nos resultados educacionais. Indicadores de sucesso devem incluir a satisfação dos stakeholders, melhorias na gestão escolar e avanços no desempenho dos alunos (Da Costa *et al.*, 2023).

Dessa forma, a governança participativa na gestão escolar representa um avanço significativo em direção a uma educação mais inclusiva e responsiva. Apesar dos desafios, seus potenciais benefícios em termos de inclusão, transparência e responsabilidade a tornam uma abordagem valiosa para a reforma educacional contemporânea. As escolas que adotam esse modelo não apenas podem melhorar a qualidade de suas operações, mas também

contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e engajada.

O estudo sobre governança participativa na gestão escolar se fundamenta na necessidade crescente de democratizar as decisões dentro das instituições de ensino. Em um contexto educacional que se torna cada vez mais complexo, devido a rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, é fundamental que as escolas não apenas respondam efetivamente a essas transformações, mas também reflitam as vozes de todos os stakeholders envolvidos. A inclusão de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade nos processos decisórios enriquece o ambiente educacional e promove um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada, aspectos cruciais para o sucesso educacional a longo prazo.

Além disso, a governança participativa pode ser vista como uma resposta aos desafios de equidade e inclusão. Várias pesquisas apontam para a disparidade de engajamento entre diferentes grupos socioeconômicos nas escolas. A implementação de práticas de governança que incentivem a participação ampla e diversificada pode ajudar a mitigar essas desigualdades, oferecendo a todos os envolvidos a chance de influenciar questões que impactam diretamente suas experiências e resultados educacionais (De Araújo, 2022).

A governança participativa também atende à demanda por transparência e accountability nas instituições de ensino. Em um contexto global onde a confiança nas instituições públicas enfrenta desafios, práticas que promovem a transparência nas escolas podem restaurar a confiança da comunidade e garantir que os recursos sejam utilizados de forma eficiente e em consonância com as necessidades dos estudantes. Esse tipo de governança cria um ambiente onde as decisões são mais claras e justificáveis, aumentando a responsabilidade de todos os envolvidos (Palú; Petry, 2021).

Por último, há um imperativo pedagógico para a implementação da governança participativa. Educar alunos em um

ambiente que pratica a democracia diariamente os prepara para serem cidadãos ativos e engajados. Através da participação em conselhos escolares e outros órgãos de governança, os estudantes aprendem sobre seus direitos, deveres e o funcionamento do processo democrático, habilidades essenciais para a vida em uma sociedade democrática (Da Silva, 2023).

A governança participativa também pode funcionar como um laboratório para inovação educacional. As escolas que adotam esse modelo frequentemente experimentam novos métodos pedagógicos, currículos e políticas, ajustando-se mais rapidamente às necessidades emergentes de seus alunos e às expectativas da comunidade. A flexibilidade e adaptabilidade proporcionadas pela gestão participativa são essenciais para manter a relevância da educação em um mundo em constante evolução.

Esse tipo de governança pode fornecer insights valiosos sobre a formação de lideranças educacionais. Líderes que atuam em ambientes participativos tendem a desenvolver habilidades de liderança distribuída, aprendendo a delegar, motivar e inspirar, em vez de exercer um controle rígido. Esse estilo de liderança pode ser particularmente eficaz em ambientes escolares contemporâneos, que são complexos e diversificados.

Em resumo, a pesquisa sobre governança participativa na gestão escolar pode enriquecer a literatura educacional e as práticas de gestão, oferecendo um modelo que pode ser replicado e adaptado a diferentes contextos educacionais. Em tempos em que a educação enfrenta demandas por maior eficiência e relevância, compreender como implementar a governança participativa e quais são seus efeitos reais torna-se fundamental para educadores, administradores e formuladores de políticas em todo o mundo.

As instituições de ensino estão sob crescente pressão para modificar suas práticas administrativas e pedagógicas a fim de preparar os alunos para um mundo que valoriza a participação cívica e a colaboração. Nesse sentido, investigar como a governança participativa pode ajudar a alcançar esses objetivos é crucial para o

desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Uma das principais práticas de governança participativa é a criação de Conselhos Escolares, que surgiram com a Constituição de 1988 e foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. Esses conselhos são ferramentas que incentivam a participação da comunidade escolar e promovem a gestão democrática, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas nas decisões que impactam a educação (Neto; Feitosa, 2018; Dutra; Afonso, 2017). A literatura indica que a eficácia desses conselhos depende de sua capacidade de mobilizar a comunidade e superar as barreiras que ainda existem para consolidar a participação (Fernandes; Ramos, 2010; Garcia *et al.*, 2018). Além disso, a formação e preparação de gestores escolares são essenciais para garantir que esses conselhos operem de maneira eficaz, pois diretores bem-preparados podem facilitar a inclusão da comunidade nas decisões (Garcia *et al.*, 2018; Nyari *et al.*, 2019).

Outra prática relevante é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa fortalecer a gestão democrática nas instituições de ensino por meio da autonomia financeira e da participação da comunidade na administração dos recursos (Mota *et al.*, 2021; Silva; Machado, 2021). O PDDE possibilita que as escolas desenvolvam suas próprias estratégias de gestão, promovendo a autogestão e a responsabilidade compartilhada entre gestores, professores e a comunidade (Mota *et al.*, 2021; Silva; Machado, 2021). Estudos indicam que a implementação desse programa contribui para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que a participação ativa da comunidade pode levar a decisões mais alinhadas com as necessidades locais (Mota *et al.*, 2021; Silva; Machado, 2021).

A participação dos alunos é outra dimensão importante da governança participativa. Incluir os estudantes nos processos de gestão escolar não só promove um ambiente de aprendizado mais democrático, mas também ajuda a desenvolver habilidades de cidadania e responsabilidade social (Freitas, 2023; Silva *et al.*, 2023).

A literatura sugere que a participação dos alunos pode resultar em um aumento do engajamento e da motivação para o aprendizado, além de contribuir para a construção de uma cultura democrática dentro da escola (Freitas, 2023; Silva *et al.*, 2023; Marques, 2012).

Por último, a governança participativa nas escolas não se limita a estruturas formais de conselhos ou programas, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de envolvimento e diálogo entre todos os membros da comunidade escolar. Promover um ambiente educacional que valorize a participação ativa pode levar a melhorias significativas na qualidade do ensino e na formação de cidadãos críticos e engajados (Costa, 2021; Souza, 2024).

A implementação de modelos de governança participativa nas escolas enfrenta diversos desafios que precisam ser avaliados e superados cuidadosamente. A gestão escolar participativa é uma tendência crescente que busca envolver ativamente professores, alunos e a comunidade nas decisões educacionais. No entanto, essa abordagem não é isenta de dificuldades. Moniz (2023) destaca que as relações entre professores e gestores são frequentemente marcadas por tensões, o que pode comprometer a eficácia da gestão participativa. A resistência a mudanças, a falta de formação adequada e a escassez de recursos são fatores que dificultam a implementação de práticas de governança participativa nas escolas.

Além disso, Andrade *et al.* (2020) discutem que a gestão democrática na educação pública é frequentemente desafiada por embates e divergências, resultando em um ambiente de desconfiança e desmotivação entre os envolvidos. A falta de um diálogo aberto e construtivo entre as partes interessadas é um obstáculo significativo para a construção de um modelo de governança eficaz. Para superar esses desafios, é essencial criar um ambiente de colaboração e comunicação, onde todos os envolvidos possam expressar suas opiniões e contribuir para a tomada de decisões.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o papel da coordenação pedagógica na implementação de políticas educacionais. Pitano (2023) argumenta que a coordenação

pedagógica pode atuar como um elo entre professores e gestores, facilitando a comunicação e a articulação necessárias para a implementação de práticas participativas. A formação contínua dos educadores e a criação de espaços de diálogo são fundamentais para que a governança participativa se torne uma realidade nas escolas. Capacitar gestores e professores em habilidades de liderança e mediação pode ajudar a mitigar conflitos e promover um ambiente mais colaborativo.

Finalmente, a análise das práticas de governança nas universidades federais do Brasil, conforme abordado por Lopes (2023), pode fornecer insights valiosos para o contexto escolar. Princípios como transparência, responsabilidade e participação devem ser incorporados na gestão escolar. A adoção de mecanismos que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos, como conselhos escolares e fóruns de discussão, pode ser uma estratégia eficaz para fortalecer a governança participativa. A implementação de tecnologias de informação e comunicação também pode facilitar a comunicação e a colaboração entre os diferentes membros da comunidade escolar, embora concentrem em desafios específicos relacionados à inclusão de alunos com deficiência visual, o que pode não ser aplicável a todos os contextos de governança participativa.

Considerações finais

A análise da governança participativa na gestão escolar demonstra que essa abordagem é fundamental para promover uma educação mais democrática e inclusiva. A pergunta problema, que buscava entender de que maneira a governança participativa pode contribuir para a democratização do ambiente educacional e a melhoria da qualidade da aprendizagem, foi respondida ao longo do estudo. Observou-se que a inclusão de diferentes atores da comunidade escolar, como professores, alunos, pais e a comunidade em geral, resulta em decisões mais informadas e

contextualizadas, que atendem melhor às necessidades de todos os envolvidos.

Os objetivos específicos propostos foram contemplados: identificaram-se as principais práticas de governança participativa, avaliaram-se os desafios enfrentados na implementação dessa abordagem e investigou-se a percepção de diversos stakeholders sobre sua eficácia. A pesquisa revelou que, apesar dos obstáculos, como resistência à mudança e falta de formação adequada, os benefícios da governança participativa em termos de transparência, responsabilidade e maior envolvimento da comunidade são significativos.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudos longitudinais que examinem o impacto da governança participativa em diferentes contextos escolares ao longo do tempo. Além disso, a investigação das práticas de formação continuada de gestores e educadores para a implementação eficaz da governança participativa pode contribuir para a melhoria das políticas educacionais. Outro aspecto a ser explorado é a análise de como as tecnologias de informação e comunicação podem facilitar a participação e a colaboração entre os diversos membros da comunidade escolar, potencializando os resultados da gestão participativa. Essas sugestões podem ajudar a aprofundar o entendimento sobre a governança participativa e sua implementação efetiva nas escolas, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Referências bibliográficas

- ALVES, Luciane Fatima *et al.* A Atuação Da Ouvidoria Na Gestão Estratégica E Participativa Das Instituições Públicas Uma Revisão Sistemática. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 14, n. 1, 2023.
- ANDRADE, N.; MACHADO, L.; SILVA, L.; SANTOS, G. (2020). A implementação da gestão democrática na educação e o novo

modelo de gestão pública. **Percurso Acadêmico**, 10(20), 116-131, 2020.

BRITO, R.; CARNIELI, B. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica De Educação**, v. 5, n. 2, p. 26-41, 2011.

BRITO, R.; CUNHA, C.; SÍVERES, L. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 24, n. 2, p. 395-410, 2018.

BRITO, Renato de Oliveira; SIVERES, Luíz; CUNHA, Célio da. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 610-630, 2019.

COLPANI, Elaine. Aplicabilidade Da Liderança Na Gestão Administrativa. **Revista Fema Gestão E Controladoria**, p. 92, 2019.

COSTA, B. Perfil alimentar e percepção de escolares sobre alimentação servida em escolas municipais segundo a vulnerabilidade à saúde. **Demetra Alimentação Nutrição & Saúde**, v. 16, e60368, 2021.

COSTA, E. O processo de gestão e sua aplicabilidade no contexto escolar. **Revista Ibero-Americana De Humanidades Ciências E Educação**, v. 7, n. 4, p. 798-815, 2021.

COZZOLINO, L.; IRVING, M. Por uma concepção democrática de governança para a esfera pública. **Revista Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, p. 497, 2016.

DA COSTA, Mário Graça *et al.* Os reflexos das novas tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar democrática, participativa e inclusiva e o seu contributo na melhoria de um ensino de qualidade. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 6, p. e463371-e463371, 2023.

DA SILVA, Marco Antonio. A Educação Fortalece A Democracia: Gestão Democrática Na Escola Pública. **Humanas em Perspectiva**, v. 8, 2023.

DALLABRIDA, V. A gestão social dos territórios nos processos de desenvolvimento territorial: uma aproximação conceitual. **Sociedade Contabilidade E Gestão**, v. 2, n. 2, 2010.

DE ARAUJO, Juliana Aparecida Pinheiro. A Importância De Uma Gestão Escolar Democrática. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 24, p. 47-50, 2022.

DE MELO, Vanessa Castelo Branco; DE OLIVEIRA CAVALCANTE, Jannice Moraes; DE SOUZA NASCIMENTO, Elinásia. Qual O Lugar Das Tics Na Gestão Escolar?. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

DUTRA, G.; AFONSO, M. A implementação e funcionamento dos conselhos escolares: dificuldades, potencialidades e desafios. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 73, n. 2, p. 23-44, 2017.

FERNANDES, J.; KERBAUY, M. Gestão democrática da escola pública brasileira. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 17, p. 2972-2986, 2022.

FERNANDES, M.; RAMOS, G. Conselho escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica De Educação**, v. 4, n. 2, p. 210-224, 2010.

FREITAS, I. Participação estudantil na gestão escolar. **Revista Educação E Ciências Sociais**, v. 6, n. 10, p. 204-226, 2023.

GARCIA, P.; COSTA, V.; ZANUTTO, M. Diretores e gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 184-196, 2018.

GAVA, T.; VILLELA, W. Educação em sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. **Sexualidad Salud Y Sociedad** (Rio De Janeiro), n. 24, p. 157-171, 2016.

GUIMARÃES, Ueudison Alves *et al.* Gestão Escolar, Formação Docente E Sala De Aula No Contexto De Isolamento Social. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 11, p. e4114324-e4114324, 2023.

INCHUCA, Luís Jo Sandramo; RODRIGUES, Waldecy; SCOLESO, Fabiana. Educação, governança e desenvolvimento regional: correlação, princípios e conceitos. **Revista Educação e Saber-REdeS**, v. 1, p. 1-11, 2024.

LOPES, A. Práticas e desafios no processo de governança da Universidade Federal do Pará. **Desafios Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, v. 1, n. 1, 2023.

MARQUES, L. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, 2012.

MONIZ, S. (2023). Tendências e desafios na gestão das relações entre professores e gestores em escolas públicas. *Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar - Issn 2675-6218*, 4(11), e4114303.

MONIZ, Sibeles Selvina de Oliveira Rodrigues *et al.* Tendências E Desafios Na Gestão Das Relações Entre Professores E Gestores Em Escolas Públicas. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar- ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 11, p. e4114303-e4114303, 2023.

MONTEIRO, B.; NASCIMENTO, E.; LEITE, D.; MATSUMURA, E. Percepção acadêmica sobre metodologias ativas: um relato de experiência sobre a criação de videoaulas por meio da aprendizagem baseada em projetos. **Research Society and Development**, v. 10, n. 12, e473101220773, 2021.

MOTA, P.; DANTAS, C.; FERNANDES, L.; DUBLANTE, C. Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação na escola. **Research Society and Development**, v. 10, n. 12, e374101220297, 2021.

NETO, J.; FEITOSA, R. Conselho escolar: visão estratégica na gestão escolar para a melhoria do ensino médio. **Revista Thema**, v. 15, n. 1, p. 298-311, 2018.

NYARI, N.; SOUZA, M.; BOHM, G.; BÖHM, S. A percepção da comunidade escolar quanto ao perfil do gestor diante do processo de gestão democrática. **Revista Estudos E Pesquisas Em Administração**, v. 3, n. 3, p. 77, 2019.

OLIVEIRA, R. As mudanças nas formas de gestão escolar no contexto da nova gestão pública no Brasil e em Portugal. **Educar Em Revista**, v. 35, n. 74, p. 213-232, 2019.

PAIVA, G.; PARREIRA, L.; COSTA, E.; CALAZANS, R.; SILVA, M.; SANTOS, L.;

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. Planos de Gestão Escolar: contradições e disputas na nova política de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1199-1234, 2021.

PEREIRA, M. Gestão democrática e participativa: uma necessidade nas escolas públicas estaduais da sede do município de Alto Alegre – Roraima – Brasil. **Research Society and Development**, v. 13, n. 2, e2613244977, 2024.

PITANO, S. A coordenação pedagógica como articuladora na implementação de políticas educacionais na escola. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 32, n. 1, p. 388-409, 2023.

PRADO, N.; SANTOS, H.; OLIVEIRA, J. Gestão e governança em saúde. **Revista Eletronica Gestão & Saúde**, v. 11, n. 2, p. 211-227, 2020.

QUINQUIOLO, N.; QUINQUIOLO, J. Gestão escolar: a influência do modelo democrático na formação do aluno. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2019.

RIBEIRO, J.; VAITSMAN, J.; MOTTA, J. Sistemas de saúde, mecanismos de governança e porosidade governamental em perspectiva comparada. **Saúde Em Debate**, v. 46, spe4, p. 10-25, 2022.

RIBEIRO, M.; OLIVEIRA, T. Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 588-607, 2018.

RODRIGUES, R. Gestão escolar participativa. **Revista De Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 6, p. 204-213, 2023.

SANTOS, A.; PRSYBYCIEM, M.; BONEZ, J. Desafios na gestão escolar. **Educação Em Perspectiva**, v. 11, e020040, 2020.

SANTOS, W.; SARTORELLO, R. Percepção e paisagem no cotidiano de escolas inseridas em paisagens rurais e urbanas. **Ciência & Educação** (Bauru), 25(4), 911-926, 2019.

SILVA, G.; MACHADO, L. Programa dinheiro direto na escola: práticas gestoras de escolas estaduais da região metropolitana norte de Recife/PE. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, v. 10, n. 19, e66340, 2021.

SILVA, M.; LIMA, R.; DANTAS, T. Os princípios da gestão democrática, com foco na gestão participativa. p. 29-35, 2023.

SILVA, P.; Nogueira, U. (2023). As novas tecnologias de informação e comunicação na educação inclusiva de alunos com deficiência visual: um olhar sobre desafios e potencialidades. **ID on line** – Revista de Psicologia, v. 17 n. 66, 2023.

SINGO, Brígida D.'Oliveira. Gestão Escolar E Qualidade De Educação. **Revista Educação e Humanidades**, v. 4, n. 1 jan-jun, p. 92-101, 2023.

SOUZA, Â.; PIRES, P. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar Em Revista**, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018.

SOUZA, E. A prática da gestão democrática na escola: um novo paradigma da educação no século xxi. **Cuadernos De Educación Y Desenvolvimento**, 16(6), e4435, 2024.

Educação no Haiti: análise dos documentos oficiais

Daniela Fernandes Rodrigues¹

Daniela dos Santos Caetano²

Elaine Cristina Nochelli Braz³

Maria Carolina Branco Costa Antunes de Oliveira⁴

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar documentos oficiais do Haiti que versam sobre a Educação. Para tanto, utilizaram-se como metodologia os princípios da pesquisa documental, de caráter exploratório. Foram consultados os seguintes documentos: Constituição Federal de 1987 e o Plano Decenal de Educação e de Formação (2020-2030). Conclui-se que o Haiti enfrenta grandes desafios educacionais, reflexo de uma conjuntura histórica baseada em lutas pela independência e do gigantismo de seu povo, que enfrenta, ainda hoje, barreiras econômicas e sociais impostas pelos centros de poder hegemônicos. Dentre os principais desafios encontra-se a necessidade de possibilitar o acesso e a permanência de suas crianças e adolescentes no sistema formal de educação, conforme previsto na legislação analisada. Para tanto, seu Plano Decenal de Educação e

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, linha de pesquisa psicologia e Educação. Docente do Instituto Federal do Ceará - Campus Cedro. Coordena no Campus Cedro o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI Cedro. Endereço eletrônico: dani.daniela87@gmail.com.

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, membro do grupo Paideia. Atua como professora adjunta de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e como orientadora pedagógica da Educação Infantil. Endereço Eletrônico: d086091@dac.unicamp.br.

³ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Exerce o cargo de Supervisora de Ensino da Rede Pública Municipal de Sorocaba. Endereço eletrônico: elaine.sedu@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, onde integra o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Atua como professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Valinhos/SP. Endereço eletrônico: ma.carolinabc@gmail.com.

Formação (2020-2030) estabelece prioridades e metas que necessitam de união de esforços e investimentos maciços na Educação da nação.

Palavras-chave: Haiti; Constituição Federal; Plano Decenal de Educação e de Formação; educação; planejamento.

Introdução

Este capítulo é fruto de uma pesquisa mais ampla realizada na disciplina: “Seminário I – Políticas Públicas e Planejamento no Brasil e demais países da América Latina”, conduzida e orientada em 2022 pelos docentes: Adriana Missae Momma, Newton Antônio Paciulli Bryan e Sandra Fernandes Leite.

O objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico dos documentos oficiais do Haiti relativos à Educação Básica e analisá-los criticamente, buscando problematizá-los no cenário atual, à luz da política educacional vigente para compreender os mecanismos engendrados que corroboram ou não a efetivação das políticas propostas. Utilizaram-se como metodologia os princípios da pesquisa documental, de caráter exploratório.

Para tanto, foram selecionados os seguintes documentos: Constituição Federal de 1987 e o Plano Decenal de Educação e de Formação (2020- 2030).

Metodologia

A pesquisa documental de caráter exploratório objetivou analisar documentos oficiais do Haiti referentes à Educação, focalizando a dimensão do planejamento educacional do país. Severino (2007, p. 123) destaca que a pesquisa exploratória: "busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto (...)". Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade:

(...) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (...) Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. (...) O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2008, p. 27).

Sobre a pesquisa documental, Severino (2007, p. 122) diz que: "(...) os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise". Nesta composição, almeja-se compreender questões elementares que estruturam a educação nacional haitiana sem pretender esgotar as possibilidades de investigação, ao contrário, este se torna um singelo passo a um estudo tão necessário.

Contextualização Histórica e Social

Com uma população de 8 milhões de habitantes, em sua maioria jovens, urbanos e desempregados, o Haiti, a mais rica colônia francesa do século XVIII, se configura hoje como um dos países mais pobres do planeta e o mais pobre da América, marcado pela heterogeneidade e pela enorme disparidade entre grupos sociais e étnicos. Neste país, um em cada quatro habitantes vive em situação de pobreza extrema, ao passo que um a cada dois vive em situação de pobreza.

A proclamação de sua independência, há pouco mais de 200 anos, em 1804, se deu juntamente com a abolição da escravidão. Uma liberdade conquistada com muito combate, que representou

uma importante conquista para os povos negros, já que a ilha representa a primeira república negra do mundo.

Precisamos lembrar, no entanto, que essa conquista custou caro ao povo haitiano, pois despertou medo, indignação e hostilidade do poder colonial da época, que isolou o país e impôs à então recente república um forte bloqueio econômico, que culminou na falta de recursos financeiros e tecnologia para continuar produzindo o açúcar, o café e os demais produtos agrícolas que exportava antes da proclamação de sua independência, gerando uma grave crise econômica para o país. Soma-se a isso a dívida com a qual foram obrigados a arcar para restituir a metrópole pelo reconhecimento de sua independência. Para tanto, o Haiti pagou, entre 1825 e 1883, uma indenização de 90 milhões de francos para a França. O pagamento dessa dívida por 122 anos resultou em juros exorbitantes, se configurando, até hoje, como um grande peso para o desenvolvimento do país.

De acordo com Caetano (2020, p. 73), mesmo tendo sido a primeira república negra da história mundial, o Haiti sofreu e sofre as penalidades que ainda na atualidade impedem a sua soberania e sua organização política com vistas ao atendimento das demandas de sua população.

Os golpes de Estado e as intervenções estrangeiras traduzem o medo que este país localizado na ilha de São Domingos provocou em todo território regido pelo sistema escravocrata. A atuação da ONU no Haiti sob a liderança brasileira consistiu também numa forma de tutela da nação, embora o Brasil justificasse sua ação tanto pelas questões “humanitárias”, quanto pelo interesse em se tornar membro permanente do CSNU (Caetano, 2020, p. 73).

Além disso, as lutas políticas entre as diferentes classes da sociedade após a independência tiveram consequências negativas para o desenvolvimento econômico do Haiti. A classe social habitante do país, e que substituiu os brancos no poder, conservou alguns costumes da era colonial, entre eles, a marginalização da

população oriunda do meio rural, em decorrência de sua cultura, que foi vista como um atraso ao desenvolvimento e, portanto, algo a ser extirpado. As bases do ensino, mesmo após a libertação, também tiveram suas origens no modelo educacional deixado pelos colonizadores franceses.

Junta-se a isso o fato de que, apesar de sua independência, na prática, o país ainda vive uma intervenção por parte da França, sua antiga metrópole, e dos Estados Unidos, que já ocupou o país por ao menos duas décadas (1915 - 1934) e tal intervenção se dá também em seu sistema de ensino. Prova disso é que grande parte de seus estabelecimentos privados de ensino são mantidos por iniciativas internacionais (França, Estados Unidos e Canadá), que aplicam o programa educacional em vigor em seus países, desconsiderando o currículo do sistema educacional haitiano.

Em decorrência da colonização francesa, o país conta com duas línguas, o francês, língua ocidental de grande prestígio e reconhecida pelas elites letradas e pelo sistema de ensino e o créole, reconhecida como língua oficial, ao lado do francês, a partir da Constituição de 1987, uma língua ágrafa, oral e praticada por grande parte da população no convívio familiar e, portanto, mais utilizada para a expressão de sentimentos e emoções. Tal diglossia, tendo em vista que a alfabetização se dava em francês, obrigava muitas crianças a decorarem palavras que para elas não tinham qualquer sentido. Assim, os falantes do *créole* são, em sua maioria, não alfabetizados.

Não é possível, entretanto, pensar no desenvolvimento de uma nação sem um forte investimento na alfabetização e na escolarização de sua população, o que precisa estar totalmente integrado com a cultura do seu povo.

Enfrentamentos educacionais

A educação tem sido parte integrante de um conjunto de serviços sociais que o Estado deve fornecer, desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, entretanto,

em muitos países o acesso à educação, ainda hoje, constitui-se um grande desafio. Apesar do esforço das famílias haitianas para garantir a escolaridade de seus filhos, a política neoliberal aplicada no país reforça os desafios do acesso e da permanência no ensino fundamental. Como reflexo, o sistema educacional haitiano encontra-se quase em último lugar no ranking mundial quando o tema é a eficiência e as crianças deste país terminam o ensino fundamental dois ou até mesmo três anos mais tarde que as crianças de outros países do mesmo continente.

As diferentes constituições haitianas, publicadas após a independência do país, buscaram dar uma importância preponderante para a educação de sua população e a Constituição de 1987 não é diferente. O artigo 32 da referida lei estipula que cabe ao Estado garantir e regular o direito à educação (Haiti, 1987).

Ao longo do artigo também são pontuados, de acordo com o “QUADRO 1. Educação e Ensino no Haiti”, direcionamentos e normativas diversas.

“Quadro 1. Educação e Ensino no Haiti”

Artigo	Conteúdo
32.1	A educação é de responsabilidade do Estado e das coletividades territoriais, com livre acesso a todos e com zelo pela formação de professores dos setores públicos e não públicos.
32.2	É de responsabilidade do Estado, de suas territorialidades a educação das massas e o incentivo ao setor privado.
32.3	Ensino Fundamental obrigatório, com acesso aos materiais didáticos.
32.4; 32.5	Também são responsabilidades do Estado e das territorialidades: ensino profissional, agrícola, técnico, pré-escolar e materno.
32.6	A Educação Superior é aberta para todos.

32.7; 32.8	O Estado zela para que os territórios disponham de estabelecimentos adaptados às necessidades de seu desenvolvimento e garante às pessoas com necessidades especiais a proteção, a educação e quaisquer outros meios necessários ao seu pleno gozo e à sua integração ou reinserção na sociedade.
32.9	Estado e territorialidades devem incentivar a alfabetização das massas, incluindo a iniciativa privada.
32.10	Remuneração justa ao professores.

Elaborados pelas autoras em referência à Constituição do Haiti de 1987 (revisada em 2012).

Embora haja centralidade do Estado nas ações e regulações, estimula-se a mercadorização do ensino fundamental e financiamento de escolas privadas, apresentando contrariedades quanto à universalização da escola.

Ainda sobre a iniciativa privada e Organizações Não Governamentais (ONGs), o Decreto de 14 de setembro de 1989 modifica a lei de regimento das ONGs, definindo como instituições privadas, não políticas e sem fins lucrativos, sendo nacionais ou estrangeiras, estando sob responsabilidade do Ministério do Planejamento e Cooperação Externa e, ainda, podendo obter financiamento parcial à execução dos seus projectos a partir do Orçamento de Investimento Público (Haiti, 1989).

A organização educacional do país se divide em cinco níveis: a educação pré-escolar, para crianças dos 3 aos 5 anos de idade, não obrigatório; o ensino fundamental, definido como obrigatório e gratuito para toda a população dos 6 aos 14 anos, conforme a constituição de 1987; o ensino médio (secundário), com duração de quatro anos, cuja conclusão certifica em nível de bacharelado e habilita o portador deste diploma para cursar o nível superior, após aprovação em um exame de admissão; a educação profissional, sob responsabilidade do Estado, mas com atuação da iniciativa privada neste campo; e o ensino superior, oferecido por universidades privadas e públicas (Haiti, 2020, p. 20).

Oficialmente a escola é laica, no entanto, as famílias podem escolher uma escola que esteja em sintonia com a sua fé, já que há inúmeros estabelecimentos de ensino que são financiados pelo poder público, mas que são geridos por alguma congregação religiosa e utilizam seus espaços físicos. Embora não haja regulamentação para o desenvolvimento do *homeschooling*⁵, há previsão do desenvolvimento de uma educação à distância, por meio de emissoras de rádio escolar interativo, com o objetivo de elevar o nível de formação fundamental, especialmente para os componentes curriculares de matemática, leitura e a língua créole.

As crianças cujas famílias não dispõem de recursos para frequentar uma escola privada se veem obrigadas a frequentar uma escola pública, já as famílias que dispõem das mínimas condições econômicas dão preferência para as escolas privadas, categorizadas pelos valores e pelas condições de ensino, numa diferenciação piramidal. Na primeira categoria encontram-se as escolas reservadas aos alunos que não conseguem manter os pagamentos das taxas escolares ou que não foram aceitos em outras unidades educacionais. Em geral são escolas privadas de pior qualidade, escolas *borlettes*⁶, definidas pela sua estrutura de funcionamento. As taxas dessas escolas são definidas de acordo com o que as famílias podem pagar e os professores também não têm um salário fixo, cujos vencimentos giram em torno de 20 e 40 *gourdes*⁷ por hora (Joint, 2008).

Tendo em vista que a concorrência entre as escolas privadas é grande, Joint (2008) apresenta ainda uma segunda categoria de escolas que ofertam também o nível médio de ensino e onde os alunos adimplentes com as mensalidades recebem um acompanhamento pedagógico, porém não costumam ser muito exigentes com os alunos para garantir a manutenção da clientela. Nessas unidades são recrutados professores com nível de competência um pouco melhores

⁵ Termo em inglês, utilizado para Educação Domiciliar.

⁶ Expressão utilizada para um tipo de loteria popular.

⁷ Moeda haitiana.

que os das escolas *borlettes*, remunerados mensalmente com salários entre 40 e 60 *gourdes* por hora.

Na terceira categoria de escolas privadas, Joint (2008) classifica as denominadas congregacionais, cujas mensalidades são rigorosamente pagas pelos responsáveis legais, ao custo aproximado de 400 a 600 *gourdes*. São escolas que contam com um corpo docente efetivo e estável, com remuneração mensal entre 60 e 80 *gourdes* por hora. Em geral contam com profissionais mais qualificados, uma estrutura pedagógica e materiais didáticos mais adequados e com uma disciplina mais rígida. Nessas escolas congregacionais a seleção dos alunos se dá também por meio da eliminação dos alunos considerados mais fracos, reforçando a lógica da desigualdade das oportunidades escolares.

Em se tratando ainda de escolas privadas, Joint (2008) destaca uma quarta categoria, composta por escolas internacionais, cujos programas de ensino não seguem o sistema educacional haitiano, mas sim os de seus países (França, Canadá e Estados Unidos). São estabelecimentos dirigidos por estrangeiros, que recrutam os professores haitianos melhores qualificados e os alunos são preparados para a continuidade dos estudos no exterior. As mensalidades giram entre 1.500 a 2.000 *gourdes*, sem contar as taxas de inscrição e as taxas escolares anuais. A remuneração dos professores costuma equivaler entre três e quatro dólares americanos por hora. Os alunos que frequentam tais estabelecimentos, de modo geral, são de famílias internacionais e das classes altas do Haiti, numa clara manifestação de separação das classes sociais, refletida também nas escolas.

Em alguns estabelecimentos católicos, presbiterianos ou escolas congregacionais podem coexistir duas categorias de escolas, um período reservado para os estudantes de famílias privilegiadas e que podem arcar com os custos e outro período destinado aos que não têm condições financeiras para manter as mensalidades, com atividades educacionais de menor envergadura, com o propósito de integração das camadas sociais marginalizadas e negligenciadas.

Ao final dos ciclos escolares são aplicados exames e os alunos reprovados nesses exames têm as taxas escolares aumentadas para dar continuidade aos seus estudos no ano em que ficou retido, taxa que aumenta em decorrência da quantidade de vezes em que o estudante é reprovado. Por exemplo, se o aluno ficou retido por três anos consecutivos, sua taxa será 3 vezes maior, um fator que leva ao abandono escolar.

Estratégias para o avanço educacional

Reforçando a mercadorização do ensino, o Estado haitiano financia escolas privadas por meio da arrecadação de impostos sobre ligações telefônicas e taxas de transferência de dinheiro da diáspora haitiana para o seu país. A lei que possibilita esta arrecadação é chamada de Fundo Nacional de Educação (FNE), com o qual o Estado haitiano subsidia os alunos dos dois primeiros ciclos fundamentais nas escolas privadas. O Fundo Nacional de Educação, como uma estrutura financeira, emprega os esforços necessários para a coleta de recursos, amparados por previsões legais, e os distribui para o sistema educacional para o desenvolvimento dos objetivos estratégicos, quais sejam: promover a inclusão escolar; auxiliar na melhoria da equidade e da qualidade na educação; providenciar um suporte à promoção das possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes métodos de ensino e aprendizagem.

O contexto de possibilidades econômicas limitadas impõe ao Haiti inúmeros desafios. É crucial a necessidade de ampliação da oferta e das possibilidades de permanência nas instituições educacionais como um todo, bem como a melhoria dos serviços ofertados, com vistas à melhoria dos resultados educacionais. O acompanhamento educacional requer um planejamento estratégico a curto e médio prazo.

O Plano Decenal de Educação do Haiti (2020-2030) estabelece quatro prioridades, das quais elencou-se para melhor materializar esta proposta, a “Prioridade nº 2”, que se refere ao fornecimento de

um serviço de educação continuada de qualidade, eficaz e acessível a todos cidadãos, onde se apresenta no objetivo geral 2.1 a garantia de acesso à educação de qualidade para todos os segmentos do sistema educacional: a educação infantil; ensino fundamental; ensino secundário e profissional; e ensino superior. Além do objetivo geral, há objetivos secundários e seus respectivos indicadores de monitoramento.

● Educação Infantil

No Haiti, a Educação Infantil, chamada de pré-escolar, é destinada às crianças entre 3 e 5 anos de idade, não sendo obrigatória (Haiti, 2020, p. 20). Para esta etapa da educação básica, o objetivo secundário 2.21 explicita a possibilidade de que todas as crianças entre 3 e 5 anos de idade possam frequentar a pré-escola, possuindo como indicadores de monitoramento: a taxa bruta de matrícula na educação pré-escolar de 100% e a taxa bruta de matrícula na educação pré-escolar pública de 15% (Haiti, 2020, p. 50).

● Ensino Fundamental

O ensino fundamental é estruturado em três ciclos – os dois primeiros, fundamental I, com duração de quatro anos, e fundamental II, com duração de dois anos, formam a educação de base e atendem as crianças entre 6 e 11 anos e o terceiro ciclo, cujo atendimento é destinado aos alunos entre 12 e 14 anos, sancionado a partir de um exame nacional, com duração de três anos – compreendendo 9 anos letivos (Haiti, 2020, 20). Para o ensino fundamental, o objetivo secundário 2.1.2 aponta a garantia de escolarização gratuita e obrigatória a todas as crianças entre 6 e 14 anos, sendo monitorados pelos indicadores relativos à taxa bruta de matrícula na educação fundamental de 100%; taxa bruta de matrícula na educação fundamental pública de 55%; financiamento dos custos escolares de 70% dos estudantes e 100% das escolas básicas oferecendo os três ciclos.

● **Ensino Secundário e Profissional**

O ensino secundário destinado aos(as) estudantes entre 15 e 18 anos tem duração de quatro anos (Haiti, 2020, p. 20). Após a conclusão do ensino secundário, os(as) estudantes podem realizar o exame de bacharelado. No objetivo secundário 2.1.3, voltado para o fortalecimento do acesso à educação secundária, os indicadores de acompanhamento apresentam a necessidade de que 60% dos(das) estudantes que concluem o ensino fundamental acessem o ensino secundário e 25% deles(as) sejam acolhidos no ensino público (Haiti, 2020, p. 51). Em relação à formação profissional e técnica, são ofertadas diferentes certificações, desde as mais curtas, alternando entre três a seis meses, às mais longas, completadas por três anos de estudo para a obtenção de um diploma técnico superior (Haiti, 2020, p. 20). Acerca dos desafios enfrentados nesta matéria, o objetivo secundário 2.1.5 condiz com o desenvolvimento da educação profissional para torná-la acessível e equânime e evidencia como indicador de monitoramento a oferta de diferentes programas modulares aos estudantes que concluíram o ensino fundamental e secundário (Haiti, 2020, p. 51).

● **Ensino Superior**

O ensino superior inclui o ensino universitário, incluindo a Universidade Estadual do Haiti (UEH) e a rede de universidades públicas departamentais, instituições de ensino superior, ensino profissional não universitário e superior composto por institutos, escolas e centros. A duração de um ciclo depende dos setores escolhidos (Haiti, 2020, p. 20). No objetivo secundário 2.1.6, referente ao fortalecimento do acesso ao ensino superior e à pesquisa, os indicadores de monitoramento estabelecem que 25% dos concluintes do ensino secundário sejam admitidos no ensino superior e que 20% desses estudantes sejam acolhidos na universidade pública (Haiti, 2020, p. 51).

Considerações Finais

A análise de documentos oficiais e do percurso histórico do Estado haitiano nos levaram a observar que a política neoliberal impõe ao país um sistema educacional desigual, cujos investimentos que deveriam se direcionar para a escola pública acabam sendo drenados para as instituições privadas, que assumem pouco ou nenhum compromisso com uma pedagogia crítica e comprometida com as mudanças sociais.

A mercadorização da educação, fruto de anos de má gestão das políticas educacionais, impede o atendimento das necessidades da população haitiana e os mecanismos utilizados na contenção desta problemática perpassam por políticas meritocráticas, que não levam em consideração a realidade social de sua população e que, portanto, em nada contribuem para o desenvolvimento social deste país já tão castigado em decorrência de sua história de luta e resistência.

Diante de todo o exposto, observamos que apesar de algumas iniciativas políticas e de intervenções internacionais, não se vêm alcançando os objetivos educacionais pretendidos, sobretudo quanto à universalização da educação no Haiti, objetivos esses que, necessariamente, precisam passar pela valorização e pelo investimento maciço na escola pública, na luta pela equidade e justiça social no país.

Referências

CAETANO, Daniela Dos Santos. **Tipologia das Políticas Educacionais para Imigrantes Haitianos na Região Metropolitana de Campinas**. 2020. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640484>>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

GALEANO, Eduardo. **Haiti, País Ocupado**. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/galeano/2011/10/18.htm>>. Acesso em: 26 de jun. de 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HAITI. **Constitution du 3 juillet 1801**. Disponível em:<<https://mjp.univ-perp.fr/constit/ht1801.htm>>. Acesso em: 26 de jun. de 2022.

HAITI. **Constituição do Haiti de 1987 (revisada em 2012)**. Disponível em:<<https://jus.com.br/artigos/98044/constituicao-do-haiti-de-1987-revisada-em-2012>>. Acesso em: 26 de jun. de 2022.

HAITI. **Décret du 14 septembre 1989 modifiant la loi du 13 décembre 1982 régissant les ONG**. Disponível em:<https://www.ifrc.org/docs/IDRL/Haiti/Decret_modifiant%20_la_loi_ONGs.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2022.

HAITI. **Plan décennal d'éducation et de formation**. Dez., 2020. Disponível em:<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/haiti_menfp_plan_decennal_education_decembre2020.pdf>. Acesso em: 27 de jun. de 2022.

JOINT, Louis Auguste. Sistema Educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pró-Posições**, v.19, n. 2, p. 181-191, mai.-ago. 2008. Disponível em:<http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200013>. Acesso em: 06/06/2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição, 9ª impressão. Cortez. São Paulo: 2007.

Perspectivas Filosóficas sobre a Avaliação Educacional: O Caso do PISA no Brasil

Karina Gonçalves Milhomem¹

Resumo

Este ensaio investiga a interseção entre o ensino da matemática e a utilização da estatística na medição do desempenho educacional no Brasil. Utilizando uma abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica, o estudo focaliza o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como principal indicador. A análise puramente estatística revela que, apesar dos esforços, o desempenho dos alunos brasileiros em matemática continua abaixo da média global, destacam-se disparidades estruturais e socioeconômicas significativas. Propõe-se neste ensaio as implicações filosóficas e educacionais dessa avaliação padronizada, questionando sua adequação como único critério para planejamento educacional.

Palavras-chave: educação matemática; PISA; estatísticas educacionais; desigualdades socioeconômicas; filosofia da educação.

Quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos. Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para, se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematicizados (D'Ambrosio, 2004).

¹ UNICAMP - Graduação em Matemática (UNICAMP), Mestranda em Educação.

No conto “A Esfinge” (1846), o escritor americano Edgar Allan Poe explora as tensões da percepção humana ao narrar as férias na casa de campo de dois parentes que tentam escapar da epidemia de cólera que está devastando Nova York. Apesar da busca pela paz e segurança, os jornais anunciam a morte, o que acaba por tensionar o narrador e seu familiar em discussões sobre presságios e relata:

ele contentando a total descrença neste tipo de assunto - eu defendendo que sentimentos populares inatos e espontâneos, ou seja, sem traços aparentes de sugestão tinham em si mesmos elementos inconfundíveis de verdade e direito ao máximo respeito (Poe, 2003, p. 217).

Durante sua estadia, o narrador passa muito tempo observando a paisagem a partir de uma janela que oferece uma vista ampla do rio Hudson e das colinas circundantes. Certo dia, enquanto aprecia a paisagem, ele avista, segundo ele, *uma criatura monstruosa e horrível* descendo lentamente pela encosta oposta. A visão da criatura provoca nele um medo profundo e uma sensação de horror indescritível. O narrador descreve a criatura em detalhes vívidos: ela possui um corpo gigantesco, olhos brilhantes e colorações vivas e estranhas. A criatura parece desafiar todas as leis da natureza e da física, deixando-o aterrorizado e perplexo. Ele acredita que a visão seja um presságio de sua morte iminente devido à cólera.

Desesperado, o narrador relata a visão a seu parente, que é um homem racional e cético. O parente, após ouvir a descrição detalhada da criatura, sugere um outro ponto de vista à questão da criatura. O cético explica ao narrador que do seu ponto de vista a criatura monstruosa era uma pequena mariposa (esfinge-coveira) que estava próxima ao olho do narrador, criando uma ilusão de ótica devido à proximidade e à perspectiva. Ao fim da leitura não nos é possível entender de quem é a ilusão: do narrador ou de seu parente, de tal forma que Poe destaca a fragilidade e a subjetividade da percepção humana, sugerindo que a realidade

que percebemos baseia-se em nossas crenças e perspectivas. A ciência constitui-se como uma dessas ficções do mundo assim como uma de suas principais linguagens: a matemática.

O saber matemático constitui-se como uma ferramenta para a humanidade há milênios, sendo aplicado na construção de monumentos, na organização coletiva e até em simbologias religiosas. Uma ferramenta feita de certeza em certos padrões, na confiança nos cálculos e aproximações assim como na crença da realidade vista aos olhos de tal conhecimento. Este ensaio busca analisar a relação entre o ensino da matemática e o uso da estatística usada para medir o rendimento educacional no contexto brasileiro. Na parte metodológica optamos por uma revisão bibliográfica abrangendo tanto textos acadêmicos quanto manchetes que utilizam dados estatísticos sobre o contexto educacional. Optamos por elencar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como o indicador de análise devido a seu impacto nas diretrizes do planejamento educacional brasileiro e a sua relevância no cenário nacional e internacional.

Minha linha de pesquisa se insere na Filosofia da Diferença, particularmente nas convergências entre os estudos de Deleuze e Leibniz, conforme desenvolvido no curso "El Leibniz de Deleuze: Exasperación de la filosofía (2006)". No livro "A Dobra" (1991), Deleuze discute a arte barroca e suas tensões com o perspectivismo de Leibniz. O filósofo alemão propõe uma leitura da realidade como composição de múltiplas perspectivas: tudo é composto e fundamentado em substâncias simples. Cada substância tem um "conceito individual completo" e é essencialmente uma unidade ativa dotada de uma percepção própria. A essa unidade simples, denomina-se o conceito de mônada. Para Leibniz, cada mônada tem sua própria visão verdadeira do universo, desviando-se de taxá-las como ilusórias, Leibniz atribui valores de verdade à realidade. Nisso, o mito de uma perspectiva privilegiada que capture a totalidade da realidade de maneira absoluta dá vazão a uma filosofia perspectivista na qual "a verdade" só pode ser compreendida pela consideração de todas as perspectivas. O que é

verdade para uma mônada pode não ser para outra, mas essas verdades individuais não são mutuamente exclusivas; em vez disso, elas se complementam.

Para Leibniz, as questões fundamentais da metafísica eram reduzíveis a questões de ontologia: O que existe? Quais são os componentes mais básicos da realidade? O que fundamenta o quê? Em certo sentido, sua resposta permaneceu constante ao longo de sua vida: tudo é composto de ou reduzível a substâncias simples; tudo está fundamentado em substâncias simples. Embora Leibniz pareça ter dado relatos ligeiramente diferentes sobre a natureza precisa dessas substâncias simples ao longo de sua carreira, há muitas características que permaneceram constantes em sua filosofia madura: Leibniz sempre acreditou que uma substância tinha um "conceito individual completo" e que era essencialmente uma unidade ativa dotada de percepção e apetite.²

A compreensão de tal conceituação filosófica me foi fonte de inspiração para traçar limites nas verdades do campo estatístico. São diversos os modelos capazes de prever, acompanhar e modelar a realidade, ficando a grande pergunta de qual modelo deve-se seguir. No âmbito educacional diversas ferramentas de análise surgem de certos pontos de partida: identificar os fatores de evasão, a análise da qualidade do modelo de aprendizagem e propostas de realidades feitas em sala de aula, sejam por entrevistas, análises cartográficas ou estatísticas de outras possíveis pedagogias ou currículos. Demandas de mudança não partem apenas do próprio contexto escolar, mas também da família e sociedade; cada um destes campos compõe diferentes pontos de vista de como e porque deve-se ensinar. Entre as muitas notícias sobre a aprendizagem da matemática brasileira, surgem-se estatísticas assombrosas:

² STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Leibniz's Philosophy of Mind. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/leibniz/#PerDivEma>. Acesso em: 16 jul. 2024.

- 7 de cada 10 alunos brasileiros de 15 anos não sabem resolver problemas matemáticos simples, mostra PISA (G1, 2023);
- Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa (BBC, 2023);
- Brasil está entre os 17 países com pior nota em matemática da OCDE (PODER360, 2024).;
- Profissões intensivas em matemática são as que mais crescem no mundo. Brasil ainda está defasado (Agência FAPESP, 2024)

Questionamentos em torno da validade do processo desempenhado pelas organizações de ensino sugerem que o déficit de aprendizado está enraizado no sistema educacional como um todo, independentemente de outros critérios como o perfil socioeconômico dos estudantes, sugerindo uma desconexão entre o que é ensinado e o que é necessário para resolver problemas práticos sob a ótica das estatísticas do programa. Neste cenário, uma das soluções apresentada ao contexto do ensino básico baseia-se na análise comparativa de práticas educacionais globais julgadas bem-sucedidas que poderiam ser adaptadas para o contexto brasileiro.

Na leitura do PISA matemática 2023, algo me chamou a atenção. A forma como o investimento na educação matemática justifica-se na importância de como tal saber seria uma ferramenta para o ser humano no século XXI. Dessa forma, os critérios de análise deste teste destacam como as habilidades matemáticas são fundamentais para identificar e desmascarar *fake news*: estudantes que conseguem analisar criticamente dados e estatísticas estão mais bem equipados para detectar inconsistências e manipulações em informações disseminadas pela mídia e redes sociais. Assim, tal prova inclui tarefas que pretendem simular situações da vida real onde a matemática é utilizada para resolver problemas concretos. Esses problemas muitas vezes envolvem a interpretação de gráficos, tabelas e outros formatos de apresentação de dados que são comuns em notícias e relatórios.

A matemática é uma ciência sobre objetos e noções bem definidas que podem ser analisadas e transformadas de diferentes maneiras usando o 'raciocínio matemático' para obter conclusões sobre as quais temos certeza. Através da matemática, os alunos aprendem que, usando o raciocínio apropriado, podem chegar a resultados e conclusões que podem confiar como verdadeiros. Além disso, essas conclusões são lógicas e objetivas e, portanto, imparciais, sem qualquer necessidade de validação por uma autoridade externa. Este tipo de raciocínio, que é útil muito além da matemática, pode ser aprendido e praticado de forma mais eficaz dentro da matemática³.

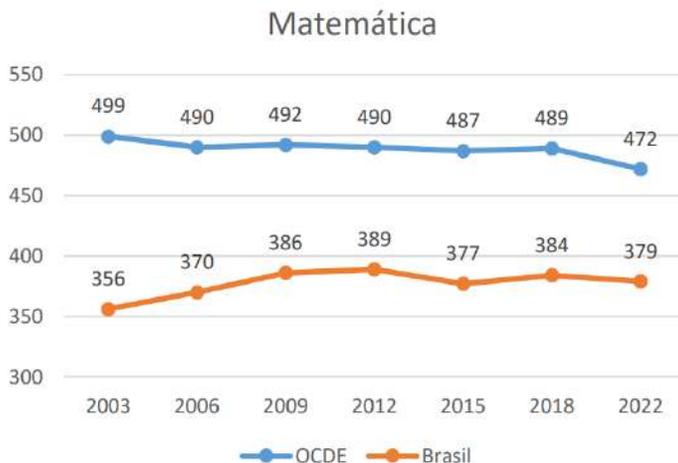
A performance do Brasil é acompanhada de manchetes que discutem a necessidade de novas estratégias no campo educacional de forma a debater e analisar tais dados. Neste trabalho pretendemos propor uma análise crítica que ultrapasse a visão quantitativa apresentada nos veículos de comunicação de descrição dos dados de tal forma a questionar como eles são formados e interpretados. Ademais, tal argumentação não visa à desconsideração de tal dado e sim à atenção em sua leitura e ao questionamento de tal modelo de análise servir de base para o planejamento educacional brasileiro.

O PISA, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um dos mais abrangentes testes padronizados internacionais, avaliando as habilidades de leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos. O objetivo é medir a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em situações práticas, refletindo a preparação para a vida adulta. A OCDE, através do PISA, busca fornecer dados comparáveis que possam orientar políticas educacionais nos países participantes. O desempenho do Brasil no PISA tem sido consistentemente abaixo

³ OECD. The PISA 2022 mathematics framework. (tradução nossa). Disponível em: [https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html#:~:text=The%20PISA%202022%20mathematics%20framework,solving%20\(mathematical%20modelling\)%20cycle](https://pisa2022-maths.oecd.org/ca/index.html#:~:text=The%20PISA%202022%20mathematics%20framework,solving%20(mathematical%20modelling)%20cycle). Acesso em: 31 mai. de 2024.

da média dos países da OCDE. Vale ressaltar que o Brasil participa deste programa desde a sua implementação realizada no ano 2000. A partir de então, o Brasil tem participado de todas as edições subsequentes, que ocorrem a cada três anos. O programa busca avaliar o desempenho dos alunos de 15 anos nas seguintes áreas: leitura, matemática e ciências. Apesar de avaliar as três competências, em cada ano uma área é escolhida como foco de análise. As avaliações com foco em matemática ocorreram nos anos 2003, 2012 e 2022.

Figura 1 - Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA⁴



Segundo o INEP, estatisticamente a média do desempenho brasileiro não teve alterações significativas desde 2009. Mas se comparada com a média da OCDE o resultado ainda é insuficiente. De acordo com Pereira e Moreira (2020) diversos fatores foram identificados como causas para esse desempenho, incluindo desigualdades socioeconômicas, falta de infraestrutura escolar, qualidade da formação dos professores e currículos desatualizados. O uso de testes padronizados aplicados

⁴ Fonte: INEP.

internacionalmente muitas vezes desconsidera as diferenças culturais, sociais e econômicas entre os países. A busca por universalidade pode ignorar contextos específicos e relevantes para a educação, resultando em uma avaliação que não reflete a realidade de cada país. Sobre o caso do Brasil a pesquisa de Santos e Tenório (2021) faz uma discussão interessante sobre alguns dos aspectos excluídos e incluídos na produção deste índices de forma a avaliar de que forma esta medida aplica-se ou não ao contexto brasileiro. Portanto, surge-se a pergunta: é possível criar um teste ideal? Um modelo perfeito que avalie a infraestrutura educacional?

No capítulo "Aplicação de Testes" do livro "O Sonho de Descartes", Philip J. Davis e Reuben Hersh discutem como a aplicação de testes é uma forma de tornar o meio *matematizável*. Eles argumentam que, embora os testes possam fornecer dados quantitativos úteis, eles também simplificam a realidade complexa, perdendo informações qualitativas importantes. Exploram o papel dos testes matemáticos na educação e na sociedade. Eles argumentam que tal padronização simplifica a realidade ao quantificar o conhecimento e habilidades humanas de forma mensurável. No entanto, essa simplificação pode obscurecer nuances importantes do aprendizado e da compreensão matemática, perdendo aspectos qualitativos que fazem parte do aprender. Os autores discutem como a aplicação de testes transforma o conhecimento em uma forma matemática, mas também ressaltam as limitações dessa abordagem ao lidar com a complexidade da educação e das capacidades humanas.

A aplicação de testes é também um meio que dão ao povo (pessoas) uma conformação computável. Tais e tais notas correspondem a tais e tais posições na hierarquia burocrática. A decisão pode ser automática (passível de ser tomada pela máquina) e objetiva, a decisão pode parecer aos contemplados, ou vítimas, como tradução da vontade de Deus: isto é, inevitável, eterna e inquestionável. Na verdade, trata-se, evidentemente, do oposto: ela é temporal, questionável e evitável. [...] O teste não mede exatamente a aptidão ou a vocação que se tem em vista, mas, ao contrário, ele mede algo

nascido da falsidade de teste, conseqüentemente, a aptidão para fazer testes tornou-se uma nova e crucial “atitude” para vencer na vida. [...] À medida que matematizamos o mundo começamos a perder ou atirar fora aquilo que não podemos matematizar. O que não é matematizável parece não mais existir, ou mesmo nunca ter existido (Davis; Hersh, 1986, p. 103-107).

A ênfase nos rankings e nas comparações internacionais promove uma cultura de competição entre países, escolas e alunos. Essa competição pode desviar a atenção de objetivos educacionais mais amplos, como a promoção da equidade e do desenvolvimento integral dos alunos. A pressão para melhorar os resultados nos testes padronizados pode levar a políticas educacionais que priorizam a preparação para tais provas, constituindo-se uma formação baseada na performance. Na obra "As Crianças Mais Inteligentes do Mundo (2013)", Amanda Ripley destaca a Coreia do Sul como um exemplo de excelência educacional, especialmente nas avaliações do PISA em matemática. No sistema educacional sul-coreano, as crianças mergulham em uma cultura de estudo intensiva desde cedo, participando não apenas das aulas regulares, mas também de atividades extracurriculares e clubes escolares que reforçam o aprendizado acadêmico. Essa dedicação é refletida nos resultados do PISA, onde os estudantes coreanos consistentemente alcançam pontuações altas em matemática. No entanto a maioria alunos opta pelos *hagwon*, uma opção de acompanhamento online e pago que proporciona estudos suplementares fora do horário escolar regular, especialmente em disciplinas como matemática, ciências e inglês. Esses estabelecimentos são populares entre os pais sul-coreanos que desejam garantir que seus filhos obtenham um desempenho acadêmico superior e tenham uma vantagem competitiva em exames de admissão universitária. O sistema *hagwon* é conhecido por sua intensidade e pela carga adicional de estudo que impõe aos alunos, refletindo a importância cultural atribuída à educação e ao sucesso acadêmico na sociedade sul-

coreana. Ripley, ao conversar com Lee Chae-yun, dona de uma rede de *hagwons* em Seul, a Academia Myungin, escreve:

Os estudantes são os clientes", ela afirmou. E estava falando literalmente. Para arrebanhar alunos, as *hagwons* organizavam festas e dias de "escola aberta" para visitação, enviavam e-mails em massa e publicavam na porta de entrada de cada unidade da rede as notas de seus alunos nas provas de conclusão do ensino médio e os índices de aprovação na universidade. No mercado sul-coreano, os resultados eram mais importantes do que qualquer outra coisa. [...] "Sem as *hagwons*, a Coréia do Sul seria um desastre no Pisa (Ripley, 2013, p. 261).

Nos livros "A Nova Razão do Mundo (2016)", de Pierre Dardot e Christian Laval, e "A Escola Não é uma Empresa (2004)", de Christian Laval, os autores discutem como a OCDE, através de iniciativas como o PISA, promove uma visão mercantilista da educação. A educação passa a ser vista como um produto, com foco em resultados mensuráveis e rankings. Essa visão pode levar à implementação de políticas que priorizam a eficiência e a competitividade em detrimento de uma educação inclusiva e de qualidade. A ênfase em testes padronizados e quantitativos tende a valorizar certos tipos de conhecimento e habilidades que são mais facilmente quantificáveis, muitas vezes marginalizando outros tipos de saberes que podem ser igualmente importantes.

Para compreender melhor as implicações da crítica à matematização e à mercantilização da educação, podemos recorrer às teorias de Pierre Bourdieu. Isso reflete a noção de capital cultural de Bourdieu, onde certos tipos de capital são valorizados socialmente e educacionalmente, enquanto outros são desvalorizados (Bourdieu, 2007). Os resultados dos testes padronizados podem refletir e reproduzir as desigualdades existentes, pois estudantes de contextos socioeconômicos mais privilegiados tendem a ter acesso a mais recursos e formas de capital cultural valorizados por esses testes.

No Brasil, as desigualdades socioeconômicas são acentuadas e têm um impacto direto na educação. Estudantes de famílias com maior capital econômico e cultural têm mais acesso a recursos educacionais, como escolas privadas de qualidade, materiais didáticos, aulas particulares e ambientes propícios ao estudo (Pereira; Moreira, 2020). A segregação entre escolas públicas e privadas no Brasil é um reflexo das desigualdades sociais. As escolas privadas, frequentadas majoritariamente por alunos de classes mais altas, tendem a obter resultados melhores em testes padronizados, enquanto as escolas públicas, com menos recursos, enfrentam desafios significativos. As políticas educacionais influenciadas por tais avaliações tendem a reforçar a reprodução social das desigualdades. A ênfase em melhorar rankings internacionais pode levar à adoção de práticas que privilegiam o capital cultural dos alunos que estão de acordo com o arbitrário cultural estabelecido pelos testes.

A qualidade da formação dos professores é um fator crucial para a melhoria da educação. No entanto, políticas que priorizam resultados imediatos podem negligenciar investimentos a longo prazo na formação e valorização dos professores, perpetuando a desigualdade na qualidade do ensino. As políticas educacionais devem adotar abordagens holísticas que levem em conta tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Isso inclui a valorização de aspectos como a formação dos professores, a qualidade do ambiente escolar e o apoio aos estudantes.

Conclusão

A análise crítica da performance do Brasil no PISA revela uma série de desafios educacionais profundos que vão além dos números apresentados. Ao examinarmos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, fica claro que as deficiências no desempenho dos alunos brasileiros em matemática não são apenas estatísticas, mas refletem disparidades estruturais e socioeconômicas significativas. Manchetes alarmantes

destacam que muitos estudantes brasileiros não conseguem resolver problemas matemáticos simples, enquanto o país está entre os piores em matemática na OCDE. Esses dados não apenas chamam atenção para a necessidade urgente de melhorias, mas também levantam questões sobre a validade e as implicações das avaliações padronizadas como indicadores exclusivos de qualidade educacional.

A filosofia da diferença, explorada através dos prismas de Deleuze e Leibniz, apresenta uma outra forma de entender as múltiplas perspectivas envolvidas na educação. Assim como Leibniz via a realidade como uma composição de diferentes pontos de vista (mônadas), cada um válido em si mesmo, a educação no Brasil pode se beneficiar ao reconhecer e valorizar a diversidade de contextos educacionais e experiências dos alunos. Esta abordagem não se limita a criticar os resultados quantitativos do PISA, mas também questiona a adequação de um modelo único de avaliação global para medir o sucesso educacional em um país tão vasto e diverso quanto o Brasil.

A crítica à matematização da educação, conforme discutido por Pierre Dardot e Christian Laval, aponta para os riscos de transformar a educação em um produto quantificável, onde o foco em rankings evidencia objetivos performáticos alinhados à perspectiva de uma performance padronizada. Os desafios estruturais da educação brasileira, os quais incluem desigualdades socioeconômicas, falta de infraestrutura escolar adequada, currículos desatualizados e a qualidade variável da formação de professores devem ser parâmetros metodológicos e estatísticos. Isso significa investir não apenas em melhorias imediatas nos resultados dos testes, mas também em outras leituras das políticas educacionais.

O processo educacional é inerentemente complexo e multifacetado. Ao reduzirem essa complexidade a uma série de números e rankings, simplifica-se a realidade educacional e ignoram-se as nuances do aprendizado humano. Aspectos como a motivação dos alunos, a qualidade das interações entre professores

e alunos, e o ambiente escolar são difíceis de quantificar. A busca por critérios universais de avaliação pode levar a uma homogeneização que não reflete as particularidades locais e as necessidades específicas de diferentes sistemas educacionais.

A ênfase em testes padronizados e quantitativos tende a valorizar certos tipos de conhecimento e habilidades que são mais facilmente quantificáveis, muitas vezes marginalizando outros tipos de saberes. Assim, os dados do PISA sobre o Brasil não capturam completamente a realidade da educação no país. Sua utilidade permite identificar áreas de melhoria, mas não fornece uma visão abrangente dos desafios enfrentados pelas escolas e estudantes brasileiros. A valorização excessiva da competição e dos rankings internacionais omite outras variáveis do âmbito escolar. Esses fatores não são completamente capturados pelos testes padronizados, mas têm um impacto significativo no desempenho dos alunos. Além disso, a formação dos professores e a infraestrutura escolar são áreas críticas que precisam de atenção. Investimentos em capacitação docente, melhoria das condições de trabalho e fornecimento de materiais didáticos adequados são essenciais para melhorar a qualidade da educação. Para abordar essas questões, podemos pensar em adotar uma abordagem transdisciplinar. Propor mudanças nas políticas educacionais envolve uma série de fatores que não necessariamente são capturáveis pela linguagem estatística, sendo importante agregar outras perspectivas.

Por fim, entendemos que a busca por um modelo ideal da educação brasileira que a veja por todas as suas nuances, fragilidades e potências perpassa por um olhar coletivo. O monstro avistado pelo personagem de Poe traz o horror e o medo do incerto, do inmodelável. Não se trata, no entanto, de desfazer a realidade dele, mas de propor outros voos a tal criatura.

Referências

- AGÊNCIA FAPESP. **Profissões intensivas em matemática são as que mais crescem no mundo**. Brasil ainda está defasado. 2024. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/profissoes-intensivas-em-matematica-sao-as-que-mais-crescem-no-mundo-brasil-ainda-esta-defasado/52101>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BBC. **Até alunos mais ricos no Brasil estão abaixo da média global em Matemática, aponta Pisa. 2023**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cv2zx819rg4o>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2000.
- D'AMBRÓSIO, U. **Por que se ensina matemática?** Texto de curso a distância, promovido pela SBEM. Disponível em: www.sbem.com.br. Acesso em: 11 jul. 2024.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- DAVIS, P. J.; HERSH, R. **O sonho de Descartes: O mundo de acordo com a Matemática**. Tradução Mário C. Moura. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.
- DELEUZE, G. **A Dobra: Leibniz e o Barroco**. Tradução Luiz B.L. Orlandi. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.
- DELEUZE, G. **El Leibniz de Deleuze: Exasperación de la filosofía**. Buenos Aires: Cactus, 2006.
- G1. **7 de cada 10 alunos brasileiros de 15 anos não sabem resolver problemas matemáticos simples, mostra PISA. 2023**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/12/05/7-de-cada-10-alunos-brasileiros-de-15-anos-nao-sabem-resolver-problemas-matematicos-simples-mostra-pisa.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MITTER, W. **Rise and decline of education systems: a contribution to the history of the modern state.** Tradução de Márcia Gomes Gregório. Adaptação e revisão de Newton Antonio Paciulli Bryan. *Revista Compare*, São Paulo, v. 34, n. 4, dez. 2004.

PEREIRA, C. M. M. DA C.; MOREIRA, G. E. **BRASIL NO PISA 2003 E 2012: OS ESTUDANTES E A MATEMÁTICA.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 176, p. 475–493, abr. 2020.

PODER360. **Brasil está entre os 17 países com pior nota em matemática da OCDE.** 2024. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/brasil-esta-entre-os-17-paises-com-pior-nota-em-matematica-da-ocde/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

POE, E. A. *The sphinx.* Tradução e notas de Elza Cruz. Babilónia: *Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução*, Lisboa, v. 1, p. 210-217, 2003. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/collections/74e10a08-75f0-47c5-97fe-0979d4c03d2a>. Acesso em: 16 jul. 2024.

RIPLEY, A. **As Crianças Mais Inteligentes do Mundo.** São Paulo: Intrínseca, 2013.

SANTOS ARAÚJO, M. de L. H.; TENÓRIO, R. M. **Resultados brasileiros no PISA e seus (des)usos. Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344–380, 2021. DOI: 10.18222/ea.v28i68.4553. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4553>. Acesso em: 15 jul. 2024.

A Educação de Jovens e Adultos e suas aproximações com a atual Política do Novo Ensino Médio Profissionalizante

Valdete Ramos de Oliveira Melo¹

Resumo:

O presente ensaio objetiva analisar as articulações da formação profissional na educação de jovens e adultos intitulada “Projeto EJATEC” da Secretaria Estadual da Educação de Jovens e Adultos, do Novo Ensino Médio e da Educação Profissional com as proposições dos artigos apresentados na disciplina Economia da Educação e Planejamento Educacional (ED 104), do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, ministrada no 1º semestre de 2024. Assim, este texto adotará como metodologia a pesquisa teórica, considerando as possíveis inferências sobre planejamento político nas trajetórias capitalistas de Charles Tilly e suas aproximações com a atual política da educação profissional na educação básica. A reflexão apresentada ressalta a importância dos debates e a contribuição para o campo de estudos de planejamento em políticas educacionais.

Palavras-chave: planejamento educacional; educação básica; discussões recorrentes.

¹ Valdete Ramos de Oliveira Melo, mestranda do Programa do Mestrado Profissional em Educação Escolar, Linha 1. Política, planejamento, gestão e avaliação da educação básica.

Trabalho final da disciplina ED 104 Economia da Educação e Planejamento Educacional.

Introdução

Este ensaio discute as possíveis aproximações e articulações do Projeto EJATEC² da Secretaria Estadual da Educação de Jovens e Adultos com o Novo Ensino Médio e a Educação Profissional, procurando contribuir com reflexões sobre as preocupações mais evidentes e convergentes da educação profissional no contexto do planejamento das políticas educacionais, haja vista a recente Reforma do Ensino Médio.

O texto busca fazer um recorte de uma análise mais ampla sobre os artigos apresentados na disciplina Economia da Educação e Planejamento Educacional (ED 104), do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, ministrada no 1º semestre de 2024.

O texto está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte destacou-se a importância do planejamento educacional, sendo este uma discussão pertinente no contexto atual; a segunda parte a formação do trabalhador a partir das trajetórias capitalistas em Charles Tilly e redefinições do papel do Estado; o Projeto EJATEC da Secretaria Estadual da Educação, o qual é objeto de pesquisa, em nível do Mestrado Profissional em Educação Escolar; e algumas considerações.

Por fim, destacou-se a importância dos estudos e debates sobre o planejamento educacional como fomento para o campo do estudo das políticas educacionais.

Planejamento Educacional: uma discussão pertinente

Diferentes questões emergem quando se pretende pesquisar temas inerentes às políticas educacionais, tendo em vista a relevância, a abrangência e a complexidade com que se revestem, ainda mais quando pretendem construir alternativas que

² EJATEC é uma das opções de formação do Novo Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos.

visualizem a construção de um país menos desigual. Ao enfatizar a relevância de se almejar algo diferente e melhor para futuro, surge a necessidade de se abordar a discussão do planejamento educacional na perspectiva das políticas educacionais.

Diante disso, observa-se um aumento significativo no número de planos e programas implementados na área educacional, especialmente aqueles oriundos do governo federal. Esses esforços constituem, em conjunto, políticas que promovem a qualidade, voltadas para sistemas ou redes de ensino e diretamente para as escolas.

Nesse contexto, é fundamental realizar pesquisas que analisem e avaliem essas políticas, pois tais estudos permitem identificar as motivações por trás da inclusão de determinadas demandas na agenda política e, principalmente, compreender os resultados dessas políticas públicas em relação ao impacto na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Avalia-se que ao “Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise circunstancial e particularizada” (Cóssio, 2010, p. 01).

Se buscarmos as influências sobre o planejamento na gestão da educação brasileira, chegaremos nos tempos da Ditadura Militar em que o tecnicismo ocupava lugar de destaque.

Ao passo que a Constituição brasileira previa a elaboração de um planejamento educacional nacional com vistas a organizar nossa educação primária e secundária, nesse contexto a ditadura militar é a principal responsável pela implementação de uma “estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência” (Saviani, 2008, p. 295). De tal modo, este modelo de organização da educação foi constituído pelas ações da ditadura e ainda perdura.

Isto posto, após a ditadura ser encerrada, o país deu outro rumo ao planejamento educacional.

Ainda não é possível afirmar, todavia, se já conseguimos elaborar planejamentos eficazes, mas a ampliação do debate sobre o direito à educação, a colocação das preocupações mais pedagógicas no centro da discussão e a cobrança por mais democracia na gestão e por mais recursos públicos para a educação representam, a nosso ver, um avanço na superação da herança deixada pela ditadura militar à gestão educacional brasileira (Souza; Tavares, 2014, p. 283).

Nessa direção o planejamento tem se manifestado como um dos grandes desafios de governantes e de estudiosos da educação brasileira e por outro lado tornou-se conhecido pela sociedade.

Formação do trabalhador a partir das trajetórias capitalistas em Charles Tilly: redefinições do papel do Estado

A teoria do Estado é fundamental para compreender os diferentes estágios e as principais transformações no âmbito político, econômico e social. Esses estudos elucidam as principais mudanças e reconfigurações dos modelos políticos adotados por governos e nações, contribuindo para a análise dos impactos dessas transformações na sociedade em diferentes contextos e períodos.

Nos deteremos sobre os escritos de Charles Tilly, em *Coerção, Capital e Estados Europeus*, em que contribuiu significativamente para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas, especialmente no campo da formação do Estado e das trajetórias do capitalismo. Em sua análise sobre trajetórias capitalistas, Tilly se concentra em como o desenvolvimento capitalista variou de acordo com contextos históricos e geográficos específicos.

Essa sofisticada combinação de vários elementos dos Estados, como a ação coletiva, a urbanização e o desenvolvimento do capitalismo, numa trajetória histórica e sensata sobre os perigos, benefícios, as potencialidades e limites dos Estados nacionais em tempos que ainda se mostram com mudanças maciças no sistema internacional.

Especificamente sobre o capitalismo, Tilly não seguiu um único caminho, mas sim várias "trajetórias" que diferem entre regiões, países e períodos históricos. Essas trajetórias foram moldadas por fatores como guerras, estrutura social, desenvolvimento político e interações globais.

Sobre a relação Estado e Capitalismo, a estreita ligação entre o desenvolvimento do Estado e o surgimento do capitalismo fora facilitada pela arrecadação de impostos e pela necessidade de financiar guerras, o que incentivou a acumulação de capital e o crescimento das economias capitalistas.

Quanto à guerra e à formação do Estado, reflete como o conflito e a militarização foram cruciais para o fortalecimento dos Estados. Esses processos também influenciaram a evolução do capitalismo, já que os Estados precisavam de recursos financeiros para manter exércitos e expandir seu poder.

Nesse sentido a capacidade de extração de recursos de suas populações, e como isso estava intrinsecamente ligado ao desenvolvimento capitalista, aceleraram-se o processo de arrecadação de impostos e o controle dos mercados, os quais foram essenciais para fortalecer tanto os Estados quanto as economias capitalistas.

Isso culmina no que inicialmente apontamos como nos séculos anteriores já se anunciava a globalização e a sua interdependência. Podemos inferir que essas trajetórias capitalistas, e especialmente com o advento de impérios coloniais e as trocas comerciais internacionais, foram influenciadas pela globalização. A interdependência entre economias e a expansão do comércio global moldaram o desenvolvimento do capitalismo em diversas regiões.

Em resumo, Tilly nos oferece uma visão complexa e diversificada do desenvolvimento capitalista, destacando a importância das interações entre o Estado, a guerra e as estruturas sociais em diferentes contextos históricos e geográficos. Sua obra destaca que não existe uma única trajetória para o capitalismo, mas sim múltiplos caminhos moldados por fatores contextuais e institucionais.

Há, porém, um destaque histórico igualmente importante para apoiar nossa compreensão sobre as trajetórias capitalistas, tendo como lócus privilegiado a cidade de Veneza, na Itália, pois, “durante séculos, Veneza dominou a região não só econômica mas também politicamente (p. 215). Seu domínio no mar Adriático traz evidências de que a mão de obra precisa ser melhor qualificada, já que a cidade adotará o “comércio de luxo” para se desenvolver. Segundo Tilly

A natureza do comércio veneziano facilitou a criação de um estado excepcionalmente flexível e predatório. Ao contrário dos holandeses, que adquiriram as suas riquezas no transporte de produtos a granel como grãos, sal e vinho, os venezianos se concentraram em artigos de luxo de alto preço: especiarias, sedas e escravos. O que é mais importante, carregaram frequentemente grandes quantidades de ouro e prata em barras. Eficiência, monopólio e proteção militar contra os saqueadores, portanto, foram fatores decisivos para o seu sucesso (p. 219).

Assim, Veneza lutou para preservar suas rotas comerciais e afastar rivais sendo conhecida por travar pequenas e eficientes batalhas navais com custos baixos para seus comerciantes e banqueiros. Esse comércio dinâmico contribuiu para a criação de um estado flexível e predatório.

De tal forma, a relação entre o crescente acúmulo de capital e a fragmentação do poder coercitivo conduz a um sistema capitalista o qual exercerá grande influência sobre qualquer tentativa de criar um poder coercivo autônomo. Isso resultou na formação de um estado marítimo eficiente, protetor e oportunista.

A formação do estado veneziano é um exemplo de uma inversão de capital influenciando o desenvolvimento político. A partir do século XIII, o comércio e a manufatura substituíram as atividades marítimas predominantes, mas a cidade continuou sendo uma potência comercial e marítima.

Mantendo, portanto, as características de um estudo preliminar, este artigo dirige-se a Tilly, como já informado, uma

vez que nos interessa averiguar as suas contribuições quanto à qualificação da mão de obra na criação e fortalecimento dos Estados, a eficiência do comércio de Veneza e sua influência nas costas do Mediterrâneo e o controle do Adriático.

Assim, em continuidade, destacaremos o Projeto EJATEC como uma das possibilidades de oferta da qualificação da mão de obra profissional para o estudante jovem e adulto na contemporaneidade.

Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional: Projeto EJATEC da Secretaria Estadual da Educação

Adiantando-se um pouco mais no tempo histórico e resgatando o esforço em especializar a população, chegamos aos dias atuais, com as fortes intervenções na formação profissional em nível médio.

Para tanto e mais recentemente temos a implementação do Projeto EJATEC da Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Secretaria Estadual de Desenvolvimento, que iniciou a partir do 2º semestre do ano de 2021, configurando como uma das possibilidades de oferta de itinerários formativos do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos da rede estadual.

Neste período a Secretaria Estadual de Educação, ainda em fase inicial de implementação dos itinerários formativos³ propedêuticos e técnico profissional, contou com o apoio da Secretaria Estadual de Desenvolvimento para disponibilizar a formação técnica dos estudantes do Ensino Médio.

Antes porém, ao fazer da formação profissional um percurso possível da educação básica, temos concomitante a Reforma do Ensino Médio e a Reforma da Educação Profissional de nível médio, que conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases, a etapa do Ensino Médio do Currículo Paulista será composta por uma parte

³ Currículo Paulista do Ensino Médio: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>. Acesso em set. 2024.

comum a todos os estudantes e outra parte de itinerários formativos. Tanto a parte comum quanto os itinerários formativos foram elaborados a partir das aprendizagens essenciais definidas na BNCC, culminando num único processo que abrangeu a Educação de Jovens e Adultos.

Cabe dizer que, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da homologação do Currículo para o Ensino Médio, os Itinerários Formativos passaram a fazer parte das matrizes curriculares únicas e indivisíveis, almejando contribuir para a formação integral dos estudantes.

Outro ponto que carece ser destacado na implementação da EJATEC refere-se às adequações necessárias ao oferecimento de melhores estratégias pedagógicas aos estudantes da EJA e que vêm sendo objeto de estudos do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA da SEDUC-SP, visando alcançar com mais sucesso às especificidades dos públicos jovem, adulto e idoso.

Por meio da Manifestação CEJA nº 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, propôs a reorganização curricular da Educação de Jovens e Adultos na etapa Ensino Médio, com vistas a atender à legislação em vigor.

Para tanto, e em respeito às características do alunado da EJA, optou-se por considerar como adequado um modelo de quatro termos para distribuição da carga horária.

Importante destacar que a Formação Geral Básica compreende as quatro áreas do saber, e tem por carga horária mínima 1.200 horas, conforme previsão do §4º do artigo 17 da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 CEB/CNE/MEC, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Convém salientar que, nos termos da Deliberação CEE nº 186/2020, homologada pela Resolução de 3-8-2020, de acordo com as diretrizes curriculares para a implementação da Etapa do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, os currículos do

Ensino Médio são compostos, de forma indissociável, por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos, que deverão ser estruturados em formas de aprofundamento nas áreas de conhecimento ou de formação profissional passaram a configurar ampliação da carga horária do Ensino Médio, pois as mencionadas 1.200 horas previstas deverão ser aplicadas na Formação Geral Básica.

Assim, para o desenvolvimento do Itinerário Formativo e, em atendimento às diretrizes educacionais nacionais estaduais, a carga horária da EJA na etapa do Ensino Médio deverá ser acrescida de 300 horas.

Dessa forma, a carga horária total da EJA será ampliada para 1.500 (mil e quinhentas) horas, com um total de 1.200 (mil e duzentas) horas de Formação Geral Básica (de acordo com a Resolução CED/CNE/MEC nº3/2018) e 300 (trezentas) horas de Itinerário Formativo (conforme LDBEN), conforme proposto pela Manifestação CEJA nº 01/2021, a distribuição em quatro termos semestrais.

Nesse contexto, a equipe técnica da Educação de Jovens e Adultos da SEDUC-SP e a SDE uniram esforços para propor o desenvolvimento de projeto em conjunto, voltado ao desenvolvimento de itinerário de formação profissional. Passam então, a estudar as possibilidades de oferecimento dos itinerários formativos do Ensino Médio e também a formação dos professores via Escola de Formação dos Profissionais da Educação – EFAPE⁴.

É imprescindível pontuar que nesta parceria a SEDUC-SP, tendo em vista a prerrogativa de construir uma política pública de educação profissional e de geração de trabalho e renda, já havia instituído no âmbito dessa parceria entre secretarias o Programa de Qualificação e Habilitação Profissional conhecido como NOVOTEC. O programa NOVOTEC é composto pelas

⁴ Escola de Formação do Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” da Secretaria Estadual da Educação.

modalidades “NOVOTEC Expresso”, “NOVOTEC Móvel”, “NOVOTEC Virtual” e “NOVOTEC Integrado”.

O Programa NOVOTEC visa a atender estudantes de nível médio da rede estadual da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e oferecer a eles uma oportunidade de capacitação visando o mundo do trabalho.

Na ocasião, e com o intuito de melhor justificar o projeto EJATEC, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, em reuniões online no ano de 2021, apresentou às Diretorias Regionais de Ensino os cursos de qualificação profissional de curta duração, no contraturno, como por exemplo Auxiliar de Logística, via Novotec Expresso desde 2019.

Nessa modalidade, o formato é presencial com duração de 1 semestre e formato remoto adaptado, que no ano pandêmico em que o país se encontrava seria uma maneira de despertar mais interesse dos estudantes da EJA.

Cabe apontar que, nesta ocasião, fora mencionado pela SDE que até o ano de 2021 a oferta estava sob responsabilidade somente das escolas estaduais, das Escolas Técnicas – ETEC e das Faculdades de Tecnologias do Estado de São Paulo – FATEC, todavia diante do contexto pandêmico fomos informados que a oferta também poderia ser ministrada por escolas parceiras para suprir a demanda de estudantes da rede estadual de ensino, uma vez que os cursos ofertados abrangeram mais de vinte opções aos estudantes, beneficiando mais de vinte e dois mil alunos.

Como argumentamos sobre a Reforma do Ensino Médio para o público da EJA o objetivo é, além de aumentar a formação básica dos estudantes, construir um currículo que faça mais sentido com sua realidade e demandas cotidianas, principalmente no que se refere à empregabilidade.

Retomando a resolução CNE/CEB 3 de 2018, requer-se da EJA a oferta de uma organização curricular e metodológica diferenciada, preferencialmente integrada com a formação técnica.

No âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, por meio da Coordenadoria de Ensino Técnico, Tecnológico e

Profissionalizante – CETTPRO e do Centro Paula Souza, oferece-se a modalidade “EJATEC” do Programa NOVOTEC, com o objetivo de oferecer conteúdo profissionalizante de qualidade ao público da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio e buscar fomentar o desenvolvimento econômico, tendo como diretriz fundamental a geração de emprego e renda no Estado de São Paulo. Cria-se então, a EJATEC.

Justifica-se, em relação a isso, a oferta de itinerário de formação profissional aos jovens e adultos. Assim, torna-se imprescindível aos estudantes da EJA terem oportunidades iguais de desenvolvimento e formação.

Nesse contexto, as especificidades dos estudantes da EJA deverão ser atendidas, uma vez que esse estudante poderá já estar inserido no mundo do trabalho.

Considerações finais

O presente ensaio possibilitou a análise sobre as convergências nos estudos voltados para o campo das políticas educacionais, especificamente com relação às possíveis aproximações nos trabalhos apresentados na disciplina sobre a Reforma do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Observaram-se algumas convergências, tais como a oferta conjunta (educação geral e formação e preparação para o trabalho).

Outro ponto relevante é que tomando como base as exigências do mundo do trabalho, visando ocupar novas posições no mercado, e com isso alcançar melhores condições de vida e obter ascensão social, é que a população procura por escolarização.

A reflexão apresentada ressalta a importância dos debates na consolidação do campo de estudos das políticas educacionais, em específico o planejamento educacional. Neste sentido, se avalia como de grande importância o espaço de discussões promovida na disciplina.

A aproximação entre alunos e docentes nas discussões sobre os objetivos e práticas das políticas educacionais, nas quais estamos

imersos, apresenta-se como uma ferramenta contra-hegemônica na busca por alternativas que priorizem a nossa formação crítica e integral, enquanto professores da educação básica.

Referências

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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 20 ago.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20.ago.2024

CÓSSIO, M. de F. **Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas**. 2010 (atualizado). Digitado.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 76. Set/dez 2008.

SOUZA, Ângelo R. de; TAVARES, T. M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 30, n. 2, 2015. DOI: 10.21573/vol30n22014.53674. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/53674>. Acesso em: 15 jul. 2024

TILLY, Charles. **Coerção, Capital e Estados Europeus**. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Autoras e autores

Adriana Varani

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e estágio realizado durante o doutorado na Universidade de Barcelona (2002). Professora livre docente na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores e práticas pedagógicas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, trabalho coletivo, cotidiano escolar, práticas pedagógicas dos anos iniciais e avaliação da aprendizagem.

Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Pós Doutor em Arte, Ciência e Educação pela Universidade de Bolonha, Itália, 1995. Pós Doutor AMBIÊNCIA. Ciência, Tecnologia e Sociedade, Núcleo NIMEC-Unicamp, apoio FAPESP: 2000. Atualmente colabora na *Univ. Nacional de Quilmes*, com o programa de Intercâmbios Argentina Brasil. Desde 2018 é docente-colaborador com o Mestrado Profissional em Educação/Fac. Educação/Unicamp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9263233671627041>.

Ana Claudia Lara

Estudante de pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera (2010), com especialização em Neuroeducação pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2013). Tem experiência na área de Educação como Pedagoga e Coordenadora Pedagógica, com ênfase

em Educação Infantil. Já trabalhou na rede particular de ensino de Pirassununga/SP e atualmente é professora PEB I na Prefeitura Municipal de Campinas/SP. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481358994686563>. E-mail: analara.neuroedu@gmail.com.

Caroline Duarte

Estudante do Mestrado Profissional em Educação Escolar, Unicamp, São Paulo. Atuação na área de Educação, como docente e como formadora em cursos e grupos de estudos de formação continuada de professores com os seguintes temas: espaços e tempos na educação infantil, currículo da educação infantil, práticas cotidianas e pedagogia de projetos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2005). Pós-graduação em Relações interpessoais na escola pela UNIFRAN (2011). Participa do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia - GEPEC/Unicamp. Atualmente, aluna do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Professora Doutora Inês Ferreira de Souza Bragança. Trabalhou como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Campinas por 12 anos. Atuou na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Atualmente é Supervisora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Campinas. CV <http://lattes.cnpq.br/7976379163536095> e-mail: carolineduarte84@gmail.com.

Carine Bueno Lania

Mestranda na pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp; Especialista em Educação Digital (UNEB); Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (Anhanguera/ UNIDERP); Especialista em Psicopedagogia (UNASP); Licenciatura em Pedagogia (UNASP); Além de atuar como pesquisadora é professora efetiva de Educação Especial na rede pública municipal de Campinas - SP. Atualmente trabalha no Centro de Produção de Materiais Adaptados da Rede

Municipal de Campinas - CEPROMAD, na criação de recursos pedagógicos com Tecnologia Assistiva. Realiza projeto como roteirista do programa Cine Coruja da Educa TV (canal aberto 12.2. Canal Educativo e Público da Secretaria de Educação de Campinas-SP); Professora formadora em Grupos de Estudos da Rede Municipal de Campinas. Audiodescritora em produções com acessibilidade comunicacional. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3140126640092477> E-mail: oipracarine@gmail.com.

Daniela Farto Brugnerotto de Aguiar

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos - Grubakh - GEPEC/Unicamp. Pós-graduada em Gestão Escolar na Universidade de São Paulo - USP. Pedagoga pela UNAR e Bacharel em Comunicação Social pela UNIMEP. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Piracicaba, atuou como Diretora Escolar e atualmente como Professora Formadora da Secretaria Municipal de Educação. Formadora Municipal do Programa LEEI (Leitura e escrita na Educação Infantil) do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. Educadora Google com certificação nível 1 e 2. E- mail: d174231@dac.unicam.br.

Daniela Fernandes Rodrigues

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, linha de pesquisa psicologia e Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2010). Especialização em psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos - FIP (2010). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) FAFIDAM/FECLESC/ UECE (2017). Docente do Instituto Federal do Ceará - Campus Cedro. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (IFCE), Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política

Educacional (UFC), Grupo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural - PUCPR e do Grupo/Disciplina de Pedagogia Histórico-crítica e Educação do Campo - UECE. Coordena no Campus Cedro o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI Cedro. Endereço eletrônico: dani.daniela87@gmail.com.

Daniela Dos Santos Caetano

É licenciada em Letras (Português/Francês) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis (2005). Concluiu o curso de Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) (2015). Mestra em Educação (2020) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Doutoranda em Educação (2024), membro do grupo Paideia. Tem experiência na Educação Básica com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, em análise de Política Educacional, na Educação para as Africanidades e Estudos Migratórios. Atualmente trabalha como professora adjunta de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e como orientadora pedagógica da Educação Infantil. Endereço Eletrônico: d086091@dac.unicamp.br.

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Professora Doutora no Departamento de Ciências sociais e Educação (Decise) da Faculdade de Educação – Unicamp. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES) da FE e bolsista Produtividade CNPq. É coordenadora do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos da Anped e membro do GT Sociologia da Juventude (Sociedade Brasileira de Sociologia) e da Rede de Pesquisa em Juventude no Brasil. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Educação focadas nas relações entre ensino médio, juventude e cultura. Email: dircezan@unicamp.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7180508418109437>.

Elaine Cristina Nochelli Braz

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2020) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Possui Pós-graduação (2011) e MBA (2012) em Gestão Escolar pela Faculdade Pitágoras, tendo cursado magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - 1998). Exerce o cargo de Supervisora de Ensino da Rede Pública Municipal de Sorocaba, tendo atuado na Secretaria de Desenvolvimento Social de Sorocaba como Coordenadora de Desenvolvimento Social da Coordenadoria de Políticas Sobre Drogas, entre os anos de 2013 e 2016. Endereço eletrônico: elaine.sedu@gmail.com.

Flávia Nunes de Moraes

Mestranda do Programa de Mestrado profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Integrante do Grubakh, coletivo docente de estudos bakhtinianos. Pedagoga-professora de educação infantil na rede municipal de Piracicaba/SP. Atuou como diretora e supervisora da mesma rede durante 14 anos. Email: flavianunesmoraes@gmail.com.

Giselle Cristina Gaudêncio Vale

Mestranda do Programa de Mestrado profissional em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Formou-se em pedagogia pela mesma universidade. É Integrante do Grubakh, coletivo docente de estudos bakhtinianos, vinculado ao GEPEC. Atuou como professora de educação infantil durante quatorze anos. Foi coordenadora na rede privada atuando principalmente com linguagens artísticas na escola. Atualmente é professora da rede privada na cidade de Campinas. Email: gicristinavale@gmail.com.

Guilherme do Val Toledo Prado

Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e participante do Nozsoutres - Círculo de Estudos Narrativos em Educação. Graduado em Pedagogia (1987), mestre em Metodologia de Ensino (1992) e doutor em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Língua Materna (1999), obtidos na Universidade Estadual de Campinas. Livre-Docente em Educação Escolar (2015). Realizou estágio pós-doutoral pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Portugal), em 2007-2008, sob supervisão da Profa. Dra. Idália Sá-Chaves. Com experiências na área de Educação, ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas, na graduação e pós-graduação: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

Inês Ferreira de Souza Bragança

Professora Livre-Docente na Área de Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal, Mestre em Educação e Pedagoga, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente realiza pós-doutoramento na Universidade de Buenos Aires. Coordena o Centro de Memória da Educação da FE/Unicamp e é membro da Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH). Coordena, também, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia

- GEPEC/Unicamp e Núcleo Vozes FFP/UERJ - (<https://grupopofonia.wordpress.com>) e a pesquisa em rede Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto)biográfica: diálogos latino-americanos - CNPq (<https://pesisasemrede.wordpress.com>). Seus trabalhos tematizam a formação docente, em suas políticas e práticas, e a abordagem narrativa (auto)biográfica como modo de viver, pesquisar e formar em partilha. É autora do livro Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal (<https://doi.org/10.7476/9788575114698>) e de diversas produções bibliográficas nesse campo. CV: <http://lattes.cnpq.br/3676732863480672>.

Janaina Richardi

Aluna do Mestrado Profissional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Artista Visual pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC), bacharelado e licenciatura. Especialista em Artes, Intermeios e Educação, pela Escola de Extensão da Unicamp (Extecamp). Atua na rede Municipal de Campinas como professora de Artes. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5887189504142990>.

Juliana dos Santos Tonhati

Professora de Educação Infantil atuando como Coordenadora Pedagógica na Rede Pública Municipal de Jaguariúna. Possui licenciatura em Pedagogia pela UNIPINHAL (2012). Possui especialização em Metodologias Ativas e seu Intermeio no Ensino Superior (2019), Especialização em Docência no Ensino Superior (2016) pela FAJ e especialização em Neuropsicopedagogia pela Facuminas (2021). Cursou Magistério no CEFAM (2000). É Professora na Rede Pública Municipal de Jaguariúna. Foi Professora de Educação Especial na APAE (2000 a 2003) e também Professora formadora do Projeto de Informática em um projeto da cidade. Foi, ainda, Professora Cursista no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Professora Formadora no PNAIC (2018) para professores da Educação Infantil no município de Jaguariúna.

Foi membro do Conselho Municipal de Educação de 2014 a 2016. Em sua trajetória acadêmica e profissional, realizou estudos principalmente nos seguintes temas: Afetividade e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem; Desenvolvimento da Linguagem oral e escrita na Educação Infantil; Afetividade no Ensino Superior e Formação Docente. Atualmente, cursa Mestrado Profissional em Educação na Faculdade de Educação Unicamp desenvolvendo um estudo sobre Narrativas no processo formativo dos docentes e participando do grupo de pesquisa Laborarte. <https://lattes.cnpq.br/7278333608171505>.

Leonardo Pereira Rodrigues

Contador e Professor, atua em uma Grande Multinacional como Tax Analyst e na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Categoria O. Formação: Ciências Contábeis pela PUC Campinas. Licenciatura Plena em Matemática pelo Cesuar e Pós-graduação MBA em Finanças e Controladoria pela Esalq USP. Aluno do curso de Pós-Graduação na Unesp em Ensino Híbrido.

Liana Arrais Serodio

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas, Unicamp. Bacharel em Música pela Unicamp. Pesquisadora-colaboradora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Coordena o Grubakh, coletivo docente de estudos bakhtinianos, e vinculado ao GEPEC. Realizou Estágio de Doutorado Capes na Universidade de Bari "Aldo Moro" na Itália. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar na Unicamp. E-mail: serodio@unicamp.br.

Luciana Vendramel de Oliveira

Possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Assis (2002), Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2010), Especialização em Língua Portuguesa pela Unicamp (2011) e Mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de

Educação da Unicamp (2021). Atuou como professora de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental, Médio e EJA. Atuou como Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e EJA, e, atualmente é Orientadora Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9649144046501414>.

Luciano Marcos da Silva

Mestrando em Educação na Unicamp. Graduado em Pedagogia pela PUC- Campinas. Especialização em Psicopedagogia pela PUC-Campinas. Especialização em Psicodrama pelo Instituto de Psicodrama e Psicoterapia Grupo Campinas. Professor na rede pública de Campinas, atuando na educação infantil e na educação de jovens e adultos desde 1998. Integrante do grupo de estudo Grupo de Estudos do Cotidiano Escolar (GreCotidiano) na Unicamp. lms250475@gmail.com.

Karina Gonçalves Milhomem

Formada em Matemática Bacharel pela Universidade Estadual de Campinas (2017-2021). Durante a graduação a pesquisadora participou de grupos de extensão que visavam a inclusão e permanência de mulheres nas exatas, sendo estes o Grupo Elza (2019), o evento Meninas SuperCientistas (2019) e o Projeto MAFALDA (2022). Além disso, foi bolsista de iniciação científica pela CAPES/CNPQ sob orientação da Profa. Dra. Alexandrina Monteiro, o que resultou no projeto de pesquisa "Práticas de Localização e Deslocamento: interlocuções entre Currículos Rizomáticos e Educação Menor e Etnomatemática". Por fim, atuou na organização de semanas acadêmicas: SEPRMAT (2020), SECOMP (2020) e foi voluntária no Programa de Apoio Acadêmico no primeiro semestre de 2019 na disciplina Matemática IV na Unicamp sob orientação do Prof. Dr. Gabriel Ponce. Em 2023, a pesquisadora ingressou no programa de Mestrado da Faculdade de Educação-Unicamp, onde concentra seus estudos na área da filosofia da educação matemática orientada pela Dra. Alexandrina

Monteiro. Tal formação é financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Mauro Vitale

Possui Bacharelado e Licenciatura (2010) em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Licenciatura (2022) em Pedagogia pela Universidade Virtual de São Paulo (Univesp) e é mestrando do programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp. É professor de Geografia da rede municipal de Itatiba – SP. Email: prof.mauro.vtl@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8153426249402479>.

Maria Aparecida Guedes Monção

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Unicamp. Doutorado em Educação pela FEUSP. Atua como Pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE), integra a comissão gestora do Centro de Estudos e Educação e Sociedade (CEDES). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Escolar. E-mail: maguedes@unicamp.br.

Maria Carolina Branco Costa Antunes de Oliveira

Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, mestra e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, onde integra o Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Possui especialização em Psicopedagogia (HC-FMRP/USP) e MBA em Gestão Escolar (ESALQ/USP). Atualmente, atua como professora de Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Valinhos/SP. Endereço eletrônico: ma.carolinabc@gmail.com.

Maria Teresa Cruz de Moraes

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas (Unicamp), com especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e formação em Psicopedagogia pela FAC Campinas e Pedagogia pela FIMI Mogi Guaçu. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Gestão Escolar. Atuou como formadora de professores em Linguagem e Educação Matemática nos Anos Iniciais. Participa do Grupo de Estudos em Alfabetização e Diálogo (GRUPAD), subgrupo do GEPEC/FE/Unicamp, e tem atuado na formação de professores na Rede Estadual de Campinas. Atualmente, exerce a função de Vice-Diretora em uma escola da Rede Estadual de Ensino. E-mail: m252857@dac.unicamp.br.

Marina Cyrino

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009), Mestrado em Educação com bolsa FAPESP pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012) e Doutorado em Educação com bolsa FAPESP pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016), com período sanduíche na Université de Montréal (Canadá). Atualmente realiza pós-doutorado na Unicamp - Faculdade de Educação com bolsa FAPESP e é docente do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp. Atuou como docente da FHO-Uniararas no curso de Pedagogia, como professora substituta no curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro e foi coordenadora do curso de extensão "Escola de Educadores" da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Também atuou como professora do Colégio Puríssimo Coração de Maria. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino - DOFPEN" e membro do Centre de recherche international sur la formation et la profession enseignant - CRIFPE-Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, estágio curricular supervisionado, prática de ensino, análise de práticas, escola e universidade.

<http://lattes.cnpq.br/6783049455127281>.

Mirian Silva Gonçalves Freitas

Mestranda em Educação/Unicamp, especialista em Educação Infantil, Musicalização Infantil e Artes Visuais. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2022), Educação Física pela Universidade Paulista (2011) e em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (2006). Atua como professora formadora no CEFMES da Prefeitura Municipal de Sumaré (SP) com professores de Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Movimento e Múltiplas Linguagens. Atuou como professora de Educação Física e com Projeto Movimento na Educação Infantil das escolas de Ensino Integral do município de Sumaré/SP.

Nadir Vidal

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Orientador Pedagógico na Prefeitura de Campinas. Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2012). Pós-graduação em Coordenação Pedagógica - UFSCAR (2014).

Rafael Ghiraldelli da Silva

Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/Unicamp). Além de atuar como pesquisador e artista que desenvolve poéticas voltadas ao audiovisual, ao desenho e à pintura em suportes tradicionais e digitais, é professor efetivo de Arte da rede pública municipal de Hortolândia - SP e estudante de pós-graduação do programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, com projeto de pesquisa sob orientação do

Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2180455146892702>. E-mail: ghiralds@gmail.com.

Riza Amaral Lemos

Possui formação técnica em Metalurgia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste Mineiro - IF/Sudeste/MG, Graduação em Pedagogia e Especialização em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Especialização em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Com experiência em Gestão Educacional e em Docência na Educação Básica, Ensino Técnico e Superior. Organizadora e autora do livro "Histórias e Memórias da E. M. Amélia Pires: Uma História Construída por professores, alunos e Comunidade", lançado em 2014, financiado pelo Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica - FAPEB/SE - PJF. Atuou como Técnica do Departamento de Ensino Fundamental, na Supervisão da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Foi membro da Equipe Local de Assessoramento na elaboração do Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora/MG (2014) e membro do Conselho Municipal de Educação de Louveira - SP (2017-2019). Vice-Diretora Educacional na Prefeitura de Campinas/SP, Membro das Comissões do Plano de Ações Articuladas do Município de Campinas e de Revisão da Lei do Programa Conta Escola e do Decreto nº 14.524 de 14 de novembro de 2003 do Município de Campinas (ligado ao financiamento da Educação). Professora da Pós-Graduação na Cogna Educacional e do Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiá - SP e Vice-Presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-FUNDEB) - Campinas/SP. Atualmente exerce a função Produtora Executiva de Programas Educativos na EducaTV - emissora da Secretaria de Educação de Campinas/SP (Núcleo de Tecnologias) nos seguintes programas: Mania de Museu e Freirear

e Florescer: Caminhos de Paulo Freire. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Aplicadas às Tecnologias Digitais na Educação de Crianças - GEPPATDEC do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - Universidade Estadual de Campinas. Tendo como principal interesse de pesquisa o campo das Políticas Públicas Educacionais, em especial aquelas ligadas ao Direito à Educação, Financiamento, Primeira Infância, Intersetorialidade e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2747089167512968>.

Roberta Rocha Borges

Pedagoga, Mestre em Educação, na área de Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Unicamp, Especialista em Reabilitação Aplicada à Neurologia Infantil pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Doutora em Educação, na área de Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Realizou parte do seu doutorado na Universidade do Minho, no Instituto da Criança em Braga – Portugal e na Université de Genève, nos Archives de Piaget em Genebra – Suíça. Realizou estágios como parte das atividades do seu doutorado nas Creches e pré-escolas públicas de Reggio Emilia na Itália e nas creches públicas de Barcelona na Espanha. Atua na formação e no aperfeiçoamento de professores da Educação Infantil ministrando e organizando cursos, seminários e palestras. Realiza pesquisas na área da Educação Infantil, com especial ênfase no estudo das creches públicas e particulares. Integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP coordenando o Programa de Estudos em Políticas Públicas para a Educação Infantil. É docente e autora do curso de extensão Pesquisa na escola: da pergunta inicial à documentação pedagógica. É coordenadora, autora e docente do curso Internacional de aprofundamento em educação infantil em parceria com a Instituição Reggio Children/Italia, Unicamp,

RedSOLARE e Fundação Antônio - Antonieta Cintra Gordinho. É professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Organizadora dos Fóruns: Internacional de Educação Infantil e de Educação Infantil como Política Pública do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp. Autora dos Livros "Educação Infantil: Os fazeres pedagógicos de 0 a 3 anos"; "A creche, como instituição dedicada à primeira infância e concebida a partir de fóruns públicos situados na sociedade" e organizadora dos livros: "Quem inscreve se (re) inscreve? Notas e percepções de professores(as) de bebê, crianças e jovens", "Ética e formação do professor: Desafios da Educação Infantil", "Sustentar a práxis: a Educação Infantil como obra de arte", "Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?", "Educação infantil: arte, cultura e sociedade".

Sandra Leite

Professora Doutora Livre Docente, ingressou na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp em 2014. É Doutora em Educação pela Unicamp (2009-2013) na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. É professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (2022-2023). No Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação atua na linha 5 - Estado, Políticas e Educação no grupo Lapllane e na linha 6 - Filosofia e História da Educação - no Grupo Paideia e coordena a linha - Ética, Política e Educação. No Mestrado Profissional atua na linha 1 Política, Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Básica. Membro titular da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Entre as pesquisas desenvolvidas está o acompanhamento do Plano Nacional de Educação na região dos Cerrados do Centro-Norte do Brasil (<https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/>). Autora e co-autora de artigos e livros sobre a EJA e o Plano Nacional de Educação, tais como O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no

Brasil: um resgate histórico e legal e Avanços do Plano Nacional de Educação no MATOPIBA.

Sérgio Ferreira de Amaral

Professor Titular Colaborador na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro da Association for the Advancement of Artificial Intelligence - AAI, Membro da Associação Internacional de Inteligência Artificial - I2AI e Membro da International Society for Technology in Education - ISTE. Publicou 34 artigos em periódicos especializados e 48 trabalhos em anais de eventos. Possui 7 livros publicados. Possui 3 softwares, 1 processo ou técnica e outros 49 itens de produção técnica. Participou de 60 eventos no Brasil e exterior. Orientou 31 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado e 6 supervisões de pós-doutorado, além de ter orientado 6 trabalhos de iniciação científica e 34 trabalhos de conclusão de curso na área de Educação. Em seu currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/8990935625316222>), os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Internet, Educação, Tecnologia Educacional, Tecnologia, Inteligência Artificial, Comunicação, Educação e Comunicação, Ambientes Virtuais, biblioteca, Cidadania e Colaboração. E-mail: amaral@unicamp.br.

Valdete Ramos de Oliveira Melo

Graduada em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia. Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra (IG/Unicamp). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar (FE/Unicamp). Diretora de Escola titular de cargo efetivo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dirigente Regional de Ensino - Diretoria de Ensino - Região de Jundiaí.

A obra alinhava investigações de pesquisadores(as), estudantes ingressantes e egressos do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp, assim como estudantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tendo como ponto de encontro a Educação, o e-book apresenta temáticas relacionadas às práticas docentes no cotidiano escolar, experiências formativas de professores(as), tecnologias, corpo na escola, políticas educacionais, avaliação, gestão educacional, alimentação escolar, cultura e arte.