EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Maria da Graça Nicoletti Mizukami | Maria de Fátima Ramos de Andrade
João Clemente de Souza Neto
Organizadores

Pedro & João editores

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Pedro & João editores
20 anos

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI
MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE
JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Pedro e João editores
20 anos

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.

Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Maria de Fátima Ramos de Andrade; João Clemente de Souza Neto [Orgs.]

Educação, Docência e Interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 293p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2039-0 [Impresso]
978-65-265-2040-6 [Digital]

1. Educação. 2. Docente. 3. Interdisciplinaridade. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
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
2025

PREFÁCIO

TEMPOS INTRIGANTES NA EDUCAÇÃO

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2018, p. 25.)

Adentramos o século XXI, com algumas questões ainda pendentes, problematizadas ou escamoteadas, e que emergem com muita força e interrogações. As que mais afetam a educação são a diversidade, o hiperindividualismo e o hiperconsumismo, num contexto de desigualdade social (BAUMAN, 2017).

Tal realidade interfere visceralmente nos processos de ensino, aprendizagem e convivência humana, num contexto carente de mudanças de concepções, mentalidades e práticas. Desafia intelectuais e especialistas do campo da educação a responder às exigências referentes à formação do sujeito e à formação inicial e do desenvolvimento profissional. do docente.

A questão da formação do docente aparece no século XVI, nas reflexões de Montaigne. Quando lhe perguntaram como deveria ser o mestre, de forma sintética, ele respondeu: uma pessoa de "cabeça bem feita", que em vez de acumular saber, saiba refletir sobre os múltiplos saberes, de forma interligada, dando sentido ético ao sujeito.

No cenário do século XXI, a educação tem como finalidade a formação de um sujeito ético, preparado para viver coletivamente,

num contexto de diversidade, consciente de que o individualismo exacerbado produz práticas de violência. A filosofia do hiperconsumismo destrói o sujeito humano e todos os demais viventes da natureza.

De Montaigne ao século XXI, nos perguntamos o que seria uma escola suficientemente boa e um docente suficientemente bom. Para refletir sobre essa questão, podemos nos aproximar de Dubet (2004) e Paulo Freire. O que é uma escola justa? Uma educação como prática de liberdade? São perguntas que trazem reflexões ainda um tanto nebulosas e forçam o pesquisador a sempre reavaliar as teorias e práticas.

As soluções que aparecem nas políticas públicas e nas teorias são ainda insuficientes a nosso ver. Há dois vetores de que precisamos dar conta, a desigualdade social que sustenta a lógica do hiperconsumismo e a defesa incondicional da vida coletiva.

A desigualdade social corrói o desenvolvimento da vida e perpetua as demais desigualdades, de raça, gênero etc. Ela produz uma teoria da superioridade, da segregação, do apartheid e de uma mentalidade colonial. É uma perspectiva que afeta a vida, a escola e o fazer docente, entre outros fazeres. Em síntese, a desigualdade social é a fábrica de todas as mazelas e da produção de uma segregação moral.

> Diante da segregação moral posta na sociedade, as escolas são pressionadas a desqualificar as condutas dos alunos pelas motivações supostamente torpes que as movem. Mas há docentes e gestores que se perguntam por que essas condutas são um dado cada vez mais presente na sociedade e nas escolas. Dados ou fatos que estão se impondo e criando um desafio e um caminho sem volta para o pensar e fazer educativos. Lamentáveis condutas, sem dúvida, feridas da sociedade expostas nos corpos inocentes de crianças e adolescentes. Mas é assim, conscientes de que se abrem feridas, que as instituições se redefinem. A crise de valores, sobretudo quando afeta crianças e adolescentes, terminará interrogando a ética da docência e da escola e até a ética dos conhecimentos, dos currículos e do material didático. Interrogando a ética da avaliação. (ARROYO, 2015, p. 31.).

Há um debate permanente entre o bem e o mal, entre a prática para a liberdade e a prática para a opressão. Esta tensão faz do professor um ser sempre capaz de recomeçar, na busca constante de práticas e reflexões que ajudem a entender o viver a vida e o processo do vir a ser.

O livro *Educação, docência e interdisciplinaridade*, que ora prefaciamos, é resultado de pesquisas de mestrado e doutorado, no campo da interdisciplinaridade. Seus autores buscam, por vários caminhos e concepções, responder a essas questões, com foco nos processos de formação do sujeito, para compreender, interpretar, transformar, conviver.

Parabenizo os autores e desejo a todos uma boa leitura.

João Clemente de Souza Neto

Referências

ARROYO, Miguel G. *O humano é viável? É educável?* In Revista Pedagógica | V.17, N.35, Maio/Ago. 2015.

BAUMAN, Z. *Retrotopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* In *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Cf. https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir.* São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MONTAIGNE, Michel. *Ensaios*. Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural, 1984.

SUMÁRIO

1. A ABORDAGEM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS **11**

Aline Minorelli
Maria de Fátima Ramos de Andrade

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE ARTES

Melissa Delazari Bellini **31**
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

3. BEBÊS EM ESPAÇOS COLETIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA **57**

Thiago Pacheco
João Clemente de Souza Neto
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

4. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, SEU CONTEXTO E ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS **87**

Sidney Marques da Motta
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

5. OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA? **113**

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago
João Clemente de Souza Neto

6. MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO DE BABAÇU: A ASSOCIAÇÃO EM ÁREA DE ASSENTAMENTO DO ESTADO DO MARANHÃO **135**

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE **165**

Sheila Carla de Souza
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

8. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **189**

Marjorie Slivinski dos Reis Pimenta
Élida Jacomini Nunes

9. DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL **215**

Sheila Morais de Sousa Mendes
Maria de Fátima Ramos de Andrade
Vanessa Aquino Pancionato

10. BASES LEGAIS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: HISTORICIDADE, ESPECIFICIDADES EDUCATIVAS E DE GÊNERO **247**

Mariana Tavano Gabriel
Roberto da Silva (in memoriam)
João Clemente de Souza Neto

11. CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO **265**

Carolina Sampaio de Souza
Maria de Fátima Ramos de Andrade

ÍNDICE REMISSIVO **287**

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **289**

1

A ABORDAGEM CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTRIBUIÇÕES DE DAVID AUSUBEL

Aline Minorelli
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

A abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) tem se tornado uma proposta crescente no ensino de línguas estrangeiras, especialmente, em contextos de educação bilíngue e multilíngue. Essa abordagem visa integrar o ensino de conteúdos acadêmicos com o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ou seja, aprender conteúdos de diferentes áreas (como ciências, história, matemática) enquanto se aprimora o domínio de uma língua estrangeira. Embora amplamente aplicada em diferentes níveis de ensino, a abordagem CLIL é um campo pouco explorado, sendo uma área de grande potencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças em suas primeiras experiências escolares.

Vale ressaltar que a metodologia CLIL parece alinhar-se com as necessidades contemporâneas de formação de cidadãos globalizados, ao mesmo tempo em que respeita o ritmo e as características do desenvolvimento deles.

O presente texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, explicitamos o conceito de CLIL, apontando os objetivos e as principais características. Na sequência, apresentamos algumas relações entre CLIL com a teoria de David Ausubel. Por último, tecemos algumas considerações.

A Abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL): objetivos e características

A abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é uma metodologia de ensino que integra o aprendizado de conteúdos específicos e o desenvolvimento da língua-alvo em um contexto interdisciplinar. Nessa abordagem, a língua é utilizada como meio e objeto de aprendizagem, e os estudantes são desafiados a aplicar as habilidades linguísticas em situações reais de comunicação, enquanto aprendem conteúdos relacionados a diferentes áreas do conhecimento. A abordagem CLIL tem ganhado cada vez mais destaque no contexto educacional global, uma vez que contribui para a formação de estudantes mais críticos, criativos e capazes de se comunicar em diferentes contextos e em diferentes línguas. Os principais objetivos da abordagem CLIL são:

- Promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas dos estudantes; - Integrar a aprendizagem de conteúdos específicos com o desenvolvimento da língua-alvo; - Estimular a aprendizagem significativa, ou seja, a compreensão dos conteúdos por meio da conexão com experiências e conhecimentos prévios dos estudantes; - Fomentar a interdisciplinaridade, ou seja, a conexão entre diferentes áreas do conhecimento; - Preparar os estudantes para o mundo globalizado e multilíngue, capacitando-os a se comunicar em diferentes línguas e em contextos interculturais.

Além disso, a abordagem CLIL também visa a melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, uma vez que eles se sentem desafiados a aplicar as habilidades linguísticas em situações reais e significativas e a compreender conteúdos relevantes para sua vida acadêmica e profissional.

A abordagem CLIL tem suas origens na Europa, principalmente, na Espanha, onde a metodologia começou a ser desenvolvida no final da década de 1980. Na época, o objetivo principal era aprimorar o ensino de línguas estrangeiras, tornando

o aprendizado mais significativo e contextualizado. Surgiu em um contexto em que a Europa vivia um processo de integração econômica e política, com a criação do mercado comum europeu e a formação da União Europeia. Esse processo de integração trouxe consigo a necessidade de aprimorar o ensino de línguas estrangeiras, como forma de facilitar a comunicação e a colaboração entre os países membros da UE (MARSH, 2002).

De acordo com Marsh (2002), a abordagem CLIL foi desenvolvida como uma forma de promover o ensino integrado de conteúdo e língua estrangeira, com o objetivo de tornar o aprendizado de línguas mais significativo e contextualizado. A ideia era que os estudantes aprendessem a língua estrangeira enquanto estudavam conteúdos de outras áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências, matemática, entre outras.

A abordagem CLIL se baseia em três princípios fundamentais: a integração do conteúdo e da língua; a utilização de metodologias ativas e participativas e o desenvolvimento da competência intercultural. Para isso, os professores precisam trabalhar em equipe, combinando seus conhecimentos e habilidades para planejar e implementar atividades que permitam a integração do conteúdo e da língua, bem como a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (COYLE, HOOD; MARSH, 2010).

Com o tempo, a abordagem CLIL foi se consolidando como uma metodologia interdisciplinar, que valoriza a diversidade linguística e cultural, e que contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e sociais dos estudantes. A abordagem tem sido cada vez mais adotada em diferentes partes do mundo, com adaptações e modificações para atender às necessidades e contextos específicos de cada país e região (MARSH, 2002).

Nos anos 1990, a abordagem CLIL ganhou força em outros países europeus, como Alemanha, França, Itália e Holanda, e em outros continentes, como Ásia e América Latina. A metodologia passou a ser adotada em diferentes níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior, e em diferentes contextos

educacionais, como escolas públicas, escolas particulares e universidades.

Hoje em dia, a abordagem CLIL é considerada uma das principais metodologias de ensino em língua estrangeira e interdisciplinaridade, e tem sido objeto de estudo e pesquisa em diferentes partes do mundo. Além disso, a abordagem tem sido adaptada e modificada para atender às necessidades e contextos específicos de cada país e região.

A abordagem CLIL surgiu em um contexto de integração política e econômica da Europa, que trouxe a necessidade de aprimorar o ensino de línguas estrangeiras para facilitar a comunicação e colaboração entre países membros. A metodologia foi desenvolvida na Espanha no final da década de 80 e tem como objetivo promover o ensino integrado de conteúdo e língua estrangeira, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Com o tempo, a abordagem CLIL se consolidou como uma metodologia interdisciplinar, que valoriza a diversidade linguística e cultural e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e sociais nos estudantes. A abordagem tem sido cada vez mais adotada em diferentes partes do mundo, com adaptações e modificações para atender às necessidades e contextos específicos de cada país e região.

A abordagem CLIL apresenta várias características que a diferenciam de outras metodologias de ensino. Uma de suas principais características é a integração de conteúdo e língua, que consiste em utilizar a língua-alvo como meio e objeto de aprendizagem para aquisição de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a abordagem CLIL busca desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes de forma integrada, promovendo uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Além disso, a abordagem CLIL valoriza a diversidade linguística e cultural, tornando o ensino mais acessível e inclusivo para estudantes com diferentes origens e experiências.

Resumidamente, pode-se destacar as principais características da abordagem CLIL, que são:

- Integração de conteúdo e língua: a abordagem CLIL busca integrar a língua-alvo com conteúdo de outras áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes aprendam a língua estrangeira de forma contextualizada e significativa.
- Uso da língua-alvo como meio e objeto de aprendizagem: a língua-alvo é utilizada não apenas como meio de comunicação, mas também como objeto de aprendizagem, permitindo que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas em contextos autênticos.
- Foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas: a abordagem CLIL visa não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão.
- Abordagem interdisciplinar: a abordagem CLIL enfatiza a integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem interdisciplinar que ajuda os estudantes a verem a conexão entre diferentes disciplinas.
- Aprendizagem significativa: a abordagem CLIL busca promover a aprendizagem significativa, que ocorre quando o estudante é capaz de construir um conhecimento novo com base em sua experiência prévia e conexões com outros conhecimentos já adquiridos (PÉREZ-CAÑADO, 2012).

Essas características tornam a abordagem CLIL uma metodologia de ensino bastante eficaz para promover o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes, além de prepará-los para lidar com situações do mundo real em um contexto internacional e multicultural.

A Integração de Conteúdo e Língua na Abordagem CLIL

A integração de conteúdo e língua é uma das principais características da abordagem CLIL, que busca promover o

aprendizado de conteúdos curriculares por meio de uma língua adicional. Essa abordagem é considerada importante para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado, além de desenvolver as habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes.

Segundo Barros (2018, p. 45), "a integração de conteúdo e língua é um dos princípios fundamentais da abordagem CLIL, pois permite que os estudantes aprendam a língua-alvo de forma contextualizada e significativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas relacionadas ao conteúdo estudado".

Para Barros (2018):

> Essa abordagem é uma forma de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais interdisciplinar e integrada. Além disso, o autor destaca que a integração de conteúdo e língua requer uma mudança de paradigma na forma como os professores concebem o ensino de línguas estrangeiras, deixando de lado o foco exclusivo na gramática e na tradução, e passando a valorizar a comunicação e a interação em sala de aula. Nesse sentido, Barros propõe a adoção de metodologias ativas e participativas, que incentivem os estudantes a interagir entre si e com o professor, e que permitam a utilização da língua-alvo como meio e objeto de aprendizagem (p. 51).

Motta (2015) destaca que

> A abordagem CLIL é uma oportunidade para ampliar o alcance do ensino de línguas estrangeiras, permitindo que o aprendizado ocorra de forma mais natural e contextualizada. Ele enfatiza a importância de os professores trabalharem em equipe, combinando seus conhecimentos e habilidades para planejar atividades que integrem o conteúdo e a língua, de forma a promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas dos estudantes (P. 35-36).

Segundo Motta (2015), a integração de conteúdo e língua deve ser vista como uma estratégia para tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes, permitindo que eles compreendam e apliquem conceitos e habilidades em diferentes

contextos e situações. O autor enfatiza que as atividades devem ser planejadas de forma a engajar os estudantes em torno de temas relevantes e contextualizados, que possam ser trabalhados de forma interdisciplinar. Além disso, ele ressalta a importância de uma abordagem participativa, em que os estudantes sejam incentivados a interagir e a construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo assim habilidades cognitivas e linguísticas importantes para sua formação integral.

Além disso, a abordagem CLIL também tem sido discutida em publicações de periódicos científicos brasileiros, como a Revista Brasileira de Educação Bilingue (REBEB) que publicou um artigo intitulado "A abordagem CLIL no ensino de história para surdos: uma experiência em sala de aula", em que a autora relata uma experiência de aplicação da abordagem CLIL no ensino de história para estudantes surdos e destaca os benefícios da integração de conteúdo e língua para o aprendizado significativo e interdisciplinar.

De acordo com o relato de Zimmer (2018), foi aplicada a abordagem CLIL no ensino de história para estudantes surdos em uma escola bilíngue. Ela elaborou atividades que integravam a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, como a elaboração de textos explicativos em LIBRAS e a produção de resumos em português sobre os temas estudados. A autora ressalta que a abordagem CLIL permitiu que os estudantes surdos participassem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades linguísticas e cognitivas de forma significativa.

O estudo de Dias (2016) discute a aplicação da abordagem CLIL no ensino de língua inglesa em cursos técnicos de informática. Destaca que a integração de conteúdo e língua permite aos estudantes desenvolver habilidades tanto na área técnica quanto na área linguística, preparando-os melhor para o mercado de trabalho globalizado.

Dias (2016) argumenta que:

> O uso da língua inglesa como meio de comunicação no ensino de informática possibilita aos estudantes ampliar seu vocabulário técnico e, consequentemente, sua capacidade de se comunicar com colegas e clientes estrangeiros. o uso da língua inglesa como meio de comunicação no ensino de informática permite aos estudantes o contato com termos técnicos em inglês, ampliando assim seu vocabulário técnico e favorecendo a compreensão de textos e manuais técnicos em língua inglesa, que são frequentemente utilizados na área de informática (p. 76).

Além disso, o pesquisador destaca que "essa abordagem também contribui para o desenvolvimento da habilidade de comunicação em inglês, uma vez que os estudantes são incentivados a interagir em sala de aula utilizando a língua-alvo" (p. 78).

Dias (2016) ressalta a importância de os professores trabalharem em equipe para planejar e implementar atividades integradas de conteúdo e língua que permitam aos estudantes aprender de forma significativa e interdisciplinar. Como exemplo de atividade integrada de conteúdo e língua que pode ser utilizada em um curso técnico de informática é a elaboração de um projeto de desenvolvimento de software em língua inglesa. A atividade é descrita da seguinte forma:

> Nessa atividade, os estudantes teriam que trabalhar em equipe para planejar e desenvolver um software em inglês, utilizando os conhecimentos adquiridos nas disciplinas técnicas e linguísticas. Durante o processo, os estudantes teriam que realizar pesquisas em inglês, escrever documentações e manuais em inglês, além de apresentar o projeto em inglês para a turma. Dessa forma, os estudantes estariam integrando o conteúdo técnico com a língua inglesa, desenvolvendo habilidades linguísticas e cognitivas ao mesmo tempo (DIAS, 2016, p. 57).

A partir dos estudos de Zimmer (2018) e Dias (2016), podemos depreender que a abordagem CLIL é eficaz na integração de conteúdos acadêmicos e linguísticos, promovendo uma aprendizagem mais rica e significativa para os estudantes. Zimmer destaca que, ao aplicar o CLIL em um ambiente bilíngue para estudantes surdos, a integração da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com a língua portuguesa possibilitou aos alunos um

envolvimento ativo no processo de aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e cognitivas.

Por outro lado, Dias, ao explorar a aplicação do CLIL no ensino de língua inglesa em cursos técnicos de informática, aponta que essa abordagem permite aos estudantes adquirir vocabulário técnico especializado e melhorar sua capacidade de comunicação no mercado globalizado, além de reforçar a aprendizagem interdisciplinar. Ambos os estudos enfatizam a importância do trabalho colaborativo entre os professores para elaborar atividades que integrem de forma efetiva o conteúdo e a língua, proporcionando aos alunos um aprendizado mais completo e preparando-os para situações práticas em suas áreas de atuação.

A abordagem CLIL enfatiza o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, por meio da integração de conteúdo e língua. Isso significa que os estudantes são desafiados a pensar criticamente, a analisar informações, a sintetizar ideias e a interpretar conceitos em diferentes contextos, utilizando a língua-alvo como meio e objeto de aprendizagem. Dessa forma, a abordagem CLIL contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas e linguísticas dos estudantes, preparando-os para a comunicação em contextos globais e para o sucesso acadêmico e profissional.

Um estudo realizado por Bittencourt e Razzouk (2016) investigou a aplicação da abordagem CLIL no ensino de ciências em uma escola bilíngue no Brasil. Os resultados indicaram que os estudantes que participaram da experiência apresentaram melhorias significativas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e a tomada de decisões, além de habilidades linguísticas, como a compreensão oral e escrita na língua-alvo. Os autores destacaram que a abordagem CLIL contribuiu para a ampliação do vocabulário técnico-científico dos estudantes, bem como para a sua capacidade de aplicar o conhecimento adquirido em diferentes contextos e situações. Esse estudo evidencia a importância do foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas na abordagem CLIL, o que

permite aos estudantes não apenas aprender conteúdos específicos, mas também desenvolver competências essenciais para a sua formação integral.

Considerando que a abordagem CLIL tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e multicultural por meio da integração de conteúdo e língua, isso significa que os estudantes aprendem não só sobre um determinado conteúdo, mas também desenvolvem suas habilidades linguísticas e interculturais de forma contextualizada e integrada. Dessa forma, a abordagem CLIL contribui para o desenvolvimento de uma educação mais ampla e global, na qual os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas sim participantes ativos e críticos do processo de aprendizagem.

Outrossim, a abordagem CLIL permite aos estudantes estabelecer conexões entre diferentes disciplinas, o que contribui para uma compreensão mais ampla e integrada do mundo. Isso também pode ajudar a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, já que os estudantes são incentivados a aplicar o conhecimento aprendido em diferentes contextos. Cavalcante (2016), destaca que:

> A abordagem CLIL possibilita uma aprendizagem integrada de conteúdo e língua, levando em conta o conhecimento prévio do estudante e as múltiplas perspectivas culturais presentes na sala de aula. Além disso, Cavalcante enfatiza que a abordagem CLIL favorece uma formação mais ampla e crítica dos estudantes, pois os estimula a pensar de forma mais reflexiva e a conectar conceitos de diferentes áreas do conhecimento (p. 86).

Para Cavalcante (2016), essa abordagem se baseia em três princípios fundamentais: a integração entre conteúdo e língua, a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e o uso da língua-alvo como meio e objeto de aprendizagem. Dessa forma, destaca que o CLIL possibilita uma aprendizagem significativa, uma vez que os estudantes podem associar o aprendizado da língua estrangeira a conteúdos relevantes de outras áreas do conhecimento.

Aprendizagem significativa e a Abordagem CLIL: as contribuições de David Ausubel

Aprendizagem Significativa é um termo bastante utilizado atualmente que se refere a uma teoria desenvolvida pelo psicólogo David Ausubel na década de 60. Essa teoria propõe que a aprendizagem é mais efetiva quando o novo conhecimento está relacionado com o conhecimento prévio do estudante, ou seja, quando é significativo para ele. As ideias de Ausubel tiveram grande influência na psicologia da aprendizagem e na educação, e continuam sendo estudadas e aplicadas em diversas áreas.

David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo americano que se dedicou ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo humano. Ele é mais conhecido por suas teorias sobre a aprendizagem significativa, que postula que a aprendizagem é mais efetiva quando o novo conhecimento é relacionado ao que já é conhecido pelo estudante.

Ausubel propôs que a aprendizagem significativa é mais duradoura e transferível para novas situações do que a aprendizagem mecânica, que envolve apenas a repetição de informações sem conexões com o conhecimento prévio do estudante. Para ele, a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relevante e coerente com a estrutura cognitiva do estudante, ou seja, com seu conhecimento prévio e suas experiências anteriores.

Destarte, Ausubel desenvolveu a teoria da organização do conhecimento, que sugere que a aprendizagem significativa depende da organização e da estruturação do conhecimento na mente do estudante. Ele também enfatizou a importância da atitude positiva do estudante em relação à aprendizagem e da motivação intrínseca. Suas ideias tiveram grande influência na psicologia da aprendizagem e na educação, e suas teorias continuam sendo estudadas e aplicadas em diversas áreas da educação e da psicologia até os dias de hoje.

Para que haja uma aprendizagem significativa, Ausubel propõe duas condições: inicialmente o estudante deve apresentar disposição para aprender e, em segundo lugar, o conteúdo a ser aprendido deve ser potencialmente significativo. Se o indivíduo quiser apenas memorizar os conteúdos arbitrária e literalmente, teremos então o que Ausubel chama de Aprendizagem Mecânica. Esse tipo de aprendizagem se dá quando um novo conhecimento é apresentado, mas que por diversos motivos não se relaciona com nenhum outro já existente na estrutura mental do indivíduo. Ele simplesmente é incorporado na estrutura cognitiva do estudante de maneira arbitrária (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980.).

> A Aprendizagem Significativa ocorre quando a nova informação "ancora-se" em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva. Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (MOREIRA, 2006, p.15).

A aplicação da teoria da aprendizagem significativa na CLIL pode ser bastante útil, pois os estudantes podem aprender o novo vocabulário e as estruturas linguísticas da língua estrangeira de forma contextualizada e significativa, relacionando-os com o conteúdo curricular estudado. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais efetiva, já que os estudantes estão mais motivados e envolvidos com o conteúdo estudado. apresenta uma proposta de ensino que busca promover a formação crítica dos estudantes a partir da relação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos.

Segundo Masini e Moreira (2017), a aprendizagem significativa crítica é uma abordagem pedagógica que busca não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Para isso, é preciso que os estudantes possam relacionar os conhecimentos adquiridos na escola com a realidade social em que estão inseridos. O autor

destaca que a aprendizagem significativa crítica pressupõe a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. Além disso, é preciso que o professor esteja atento às diferentes formas de pensar e se expressar dos estudantes, valorizando suas singularidades e diversidades.

> A interdisciplinaridade na aprendizagem significativa crítica implica na integração de diferentes áreas do conhecimento de modo a promover uma aprendizagem mais ampla, contextualizada e significativa para os estudantes (MASINI; MOREIRA, 2017, p. 69).

Isso significa que os conhecimentos específicos de cada disciplina não devem ser vistos como algo isolado, mas sim como parte de um todo mais amplo e integrado. A interdisciplinaridade pressupõe, portanto, uma abordagem pedagógica que permita aos estudantes relacionar diferentes áreas do conhecimento, identificando suas conexões e interdependências.

Para Masini e Moreira (2017, p. 86):

> A abordagem CLIL tem sido associada à aprendizagem significativa, pois seu objetivo é criar conexões entre os conhecimentos prévios dos estudantes e os novos conhecimentos que estão sendo aprendidos. Ao integrar a aprendizagem de conteúdos curriculares com a aprendizagem de língua estrangeira, os estudantes são incentivados a aplicar seus conhecimentos prévios em contextos diferentes e a desenvolver sua compreensão de conceitos complexos por meio de uma língua estrangeira.

Assim, o método CLIL pode ser uma maneira eficaz de promover a aprendizagem significativa, especialmente para estudantes que já possuem conhecimentos prévios na língua estrangeira e que estão interessados em aprender conteúdos curriculares de forma mais profunda e significativa. No entanto, é importante destacar que a implementação bem-sucedida do método CLIL requer uma abordagem cuidadosa e uma preparação adequada por parte dos professores, a fim de garantir que os

estudantes estejam recebendo a exposição adequada tanto ao conteúdo curricular quanto à língua estrangeira.

É possível associar a abordagem CLIL com a aprendizagem significativa de David Ausubel. A seguir, alguns apontamentos:

1. Integração de Conteúdo e Língua para uma Aprendizagem Significativa

De acordo com David Ausubel em sua obra *"The Psychology of Meaningful Verbal Learning"* (1963), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado aos conhecimentos prévios do aluno de maneira relevante e coerente. A abordagem CLIL, ao integrar o ensino de uma língua estrangeira com conteúdos acadêmicos, cria um ambiente de aprendizagem onde os estudantes são desafiados a usar a língua como uma ferramenta para compreender tópicos significativos, como ciência, história ou geografia.

2. Ativação de Conhecimentos Prévios

Ausubel também argumenta que a aprendizagem significativa é facilitada quando o novo conhecimento pode ser ligado a conceitos já existentes no conhecimento do aluno (Ausubel, 1968). Por exemplo, ao estudar ciências em inglês, o aluno pode primeiro refletir sobre conceitos científicos em sua língua nativa e, em seguida, construir um novo entendimento enquanto aprende vocabulário e estruturas linguísticas. Isso potencializa a assimilação do novo conteúdo, conforme a teoria de Ausubel.

3. Relevância e Aplicabilidade do Conteúdo

A aprendizagem significativa também depende da relevância do conteúdo para os alunos. A abordagem CLIL coloca os alunos em situações de aprendizagem em que eles precisam utilizar a língua para resolver problemas reais, estudar questões atuais e

entender conteúdos complexos, o que aumenta a relevância e a aplicabilidade do aprendizado. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua não é isolada, mas acontece dentro de um contexto significativo, o que está de acordo com a teoria de Ausubel de que a aprendizagem deve ser contextualizada e ligada a situações reais.

4. Promoção de Habilidades Cognitivas e Linguísticas

Na abordagem CLIL, os alunos não apenas aprendem uma língua, mas também desenvolvem habilidades cognitivas ao estudar conteúdos acadêmicos em uma segunda língua. Swain e Lapkin, em seu artigo *"Interaction and Second Language Learning: Two Adolescents Working Together"* (1995), mostram como a aprendizagem de conteúdo através de uma língua estrangeira facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. No CLIL, o uso da língua estrangeira como meio para adquirir e aplicar conhecimentos em áreas como ciência ou matemática permite que os estudantes não apenas aprendam a língua, mas também ampliem seu repertório cognitivo, fazendo conexões entre conteúdo e forma linguística.

5. Engajamento Ativo do Estudante

A prática pedagógica no CLIL enfatiza o protagonismo do aluno, o que é central para a aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel.

6. Desenvolvimento de Pensamento Crítico e Criativo

Em *"The Cognitive Psychology of Second Language Learning"* (2001), Richard Schmidt sugere que a aprendizagem de uma segunda língua envolve não apenas a memorização de palavras e estruturas gramaticais, mas também a capacidade de aplicar o conhecimento de forma criativa e crítica. No contexto CLIL, o aluno é desafiado a resolver problemas complexos em sua segunda

língua, o que estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Isso se alinha à ideia de Ausubel de que a aprendizagem significativa envolve não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento de forma autônoma e criativa.

7. Avaliação Autêntica e Reflexiva

A avaliação na aprendizagem significativa, segundo Ausubel, deve ir além de provas e exames, buscando avaliar como os alunos são capazes de aplicar o conhecimento de forma prática e reflexiva (Ausubel, 1968). No CLIL, a avaliação frequentemente envolve a aplicação do conteúdo aprendido em situações do mundo real, como projetos, apresentações ou discussões. Essas formas de avaliação são mais autênticas, pois avaliam não apenas o conhecimento dos estudantes, mas também sua capacidade de utilizar a língua de forma funcional e significativa.

Observa-se que, ao integrar a abordagem CLIL com a aprendizagem significativa, estamos criando um ambiente de ensino e aprendizagem que favorece o desenvolvimento cognitivo, linguístico e crítico dos alunos. Ao utilizar conteúdos relevantes e desafiadores em uma língua estrangeira, os alunos não apenas aprendem a língua, mas também constroem um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor, como defendido por autores como David Ausubel, Vygotsky e Schmidt. A prática do CLIL, com foco no aprendizado ativo e na aplicação prática do conhecimento, se alinha com a proposta de Ausubel de que a aprendizagem deve ser significativa, contextualizada e voltada para a construção de conhecimento duradouro.

Considerações finais

O conceito de CLIL tem se consolidado como uma abordagem pedagógica inovadora, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, em contextos de educação bilíngue e multilíngue. O

CLIL, ao integrar o ensino de conteúdos acadêmicos com o desenvolvimento de habilidades linguísticas, apresenta uma proposta significativa para a educação de crianças, visto que amplia as oportunidades de aprendizado tanto em termos cognitivos quanto linguísticos.

O principal foco deste estudo foi investigar como o CLIL pode ser implementado em diferentes segmentos de ensino, levando em consideração as peculiaridades de cada fase do desenvolvimento e as melhores práticas pedagógicas para apoiar o aprendizado simultâneo de línguas e conteúdos acadêmicos.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade urgente de metodologias inovadoras e contextualmente relevantes para o ensino de línguas, considerando a crescente demanda por cidadãos globalizados que possam atuar em um mundo cada vez mais multicultural. A utilização de CLIL, ao permitir que as crianças aprendam conteúdos acadêmicos em outra língua, alinha-se aos objetivos contemporâneos de promover uma educação que, ao mesmo tempo, seja inclusiva e eficiente.

Com base nas abordagens teóricas de autores como David Ausubel (teoria da aprendizagem significativa), ficou evidente que a integração de conteúdo e língua pode favorecer uma aprendizagem contextualizada, mais profunda e de maior impacto no desenvolvimento das crianças. A utilização do CLIL favorece uma experiência de aprendizagem imersiva, onde as crianças aprendem, ao mesmo tempo, a língua e os conteúdos em um ambiente de interação constante, incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a resolução de problemas e o raciocínio crítico.

O resultado deste estudo indicou que o CLIL tem grande potencial para melhorar o ensino de línguas e conteúdos em diferentes segmentos de ensino. As estratégias mais eficazes envolvem a utilização de jogos, histórias e atividades interativas que estimulam tanto o aprendizado da língua quanto o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, a adaptação da abordagem CLIL ao contexto brasileiro, com ênfase nas

especificidades culturais e linguísticas, representa um grande passo para a inclusão e o sucesso educacional.

Enfim, a investigação mostrou que, quando aplicada de maneira cuidadosa e adaptada às especificidades da faixa etária, a metodologia CLIL tem grande potencial para promover uma educação mais integrada, contextualizada e eficaz para as crianças. Além disso, ela oferece uma proposta inovadora que pode contribuir para a formação de cidadãos bilíngues e críticos, aptos a interagir em um mundo cada vez mais conectado.

Referências

AUSUBEL, D. P. (1963). **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** Grune & Stratton.

AUSUBEL, D. P . (1968) **Educational Psychology: A Cognitive View.** Holt, Rinehart, and Winston.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.

BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o ciclo de alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP. 2018.

BITTENCOURT, J. C.; RAZZOUK, D. Abordagem CLIL no ensino de ciências: uma experiência em escola bilíngue. **Revista Brasileira de Educação Bilingue**, v. 6, n. 12, p. 143-160, 2016.

CAVALCANTE, R. P. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cidade, 2016.
COYLE, D**. Supporting students in CLIL contexts: Planning for effective classroom.** In: MASIH, J. (ed.). Learning through a Foreign Language.Lancaster: CILT, 2004. p. 40-54.
COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). **CLIL: content and language integrated learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
DIAS, C. C.. CLIL e o ensino de língua inglesa em cursos técnicos de informática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 583-610, 2016.
INSTITUTO AYRTON SENNA. (2023). **Aprendizagem ativa: como pode impactar a educação dos alunos?** Disponível https:// institutoayrtonsenna.org.br/aprendizagem-ativa-como-pode-impactar-a-educacao-dos-alunos/em. Acesso em jan de 2025
MARSH, D. (2002). **Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas: A Dimensão Europeia – Acções, Tendências e Potencial Prospectivo**. Disponível em:<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>. Acesso set de 2023.
MASINI, E. A. F. S; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa na escola** = Aprendizaje significativo en la escuela. . Curitiba: CRV. Acesso em: dez. 2023. 2017
MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
MOTTA, P. O ensino de língua inglesa em programas bilíngues: a integração de conteúdo e língua. **Revista Brasileira de Educação Bilíngue**, v. 3, n. 6, p. 43-59, 2015.
PÉREZ CAÑADO, M. L. (2012). Investigação CLIL na Europa: passado, presente e futuro. **Revista Internacional de Educação Bilíngue e Bilinguismo**, 15(3), 315-341.
SCHMIDT, R. (1990). **The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistic***s*, 11(2), 129–158.
SCHMIDT, R **.** (2001). *The Cognitive Psychology of Second Language Learning*. *Oxford University Press*.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1995). Interaction and Second Language Learning: Two adolescents working together. the modern language journal, 79(3), 320–337.
ZIMMER, T. F. A abordagem CLIL no ensino de história para surdos: uma experiência em sala de aula. **Revista Brasileira de Educação Bilíngue**, v. 4, n. 7, p. 109-127, 2018.

2

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DE ARTES

Melissa Delazari Bellini
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Introdução

O Educação Infantil e Ensino de Artes inicia apontando a construção histórica da concepção de infância e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, partindo de uma compreensão sob uma ótica adultocêntrica, que via a criança como ser incompleto e incapaz, e cuja única função seria reproduzir valores e comportamentos adultos, visão essa que gradualmente vem sendo superada, especialmente a partir do século XX, quando a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos e agente ativo em desenvolvimento.

No contexto brasileiro, recuperam-se os marcos legais fundamentais que instituíram a infância como prioridade, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos normativos oferecem diretrizes importantes para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

No âmbito das relações entre infância e arte, a abordagem pedagógica de Reggio Emília destaca-se como referência contemporânea para a Educação Infantil, ao valorizar a escuta, a curiosidade, o protagonismo e a expressão simbólica da criança. Os projetos pedagógicos dessa abordagem, aliados ao uso de ambientes enriquecidos e materiais diversificados, possibilitam uma aprendizagem significativa e sensível para o ensino de Arte.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, discorremos sobre o conceito de educação infantil e os documentos oficiais regulatórios para esta etapa de ensino. Na sequência, trazemos o ensino de arte nesta etapa de ensino e, por último, apontamos algumas conclusões.

1. Documentos regulatórios para a Educação Infantil e conceito de criança e infância

Ajude-me a crescer, mas
deixe-me ser eu mesmo
(Maria Montessori).

Não há como falar de Educação Infantil sem discorrer brevemente sobre a história da infância, pois ela aponta, em vários momentos, para diferentes concepções e modelos sobre o que era ser criança e o espaço que esse público ocupava. Nas sociedades antigas, a criança era tida por um ser passivo que deveria se comportar como um adulto em escala reduzida, para tornar-se futuramente um adulto real, como afirma Corsaro (2011, p. 18), isto é, era "[...] comum que os adultos vejam a criança de forma prospectiva [...]", mentalidade que, aliás, ainda persiste na atualidade.

Não havia espaço para questionar essa perspectiva, logo, a visão de inocência da criança ser protegida não prevalecia na época e o molde a ser seguido era a de um mundo habitado por indivíduos que não compreendiam suas fragilidades, mas apenas recebiam e obedeciam às diretrizes dos adultos. Não havia políticas públicas de proteção à infância, ou leis que assegurassem direitos. Crianças aprendiam, desde cedo, a se comportar como adultos, a despeito de se considerar a diferença na força e no tamanho, o que não impedia de serem impelidas a assumir responsabilidades desde cedo: "A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las" (Ariès, 1981, p. 10).

Figura 1 - Infanta Margarida Teresa em um vestido azul, 1659 – Diego Velázquez

Fonte: VELÁZQUEZ, Diego. *Infanta Margarida Teresa em um vestido azul*. 1659. Óleo sobre tela, 127 x 107 cm. Coleção Museu de História da Arte de Viena. Imagem disponível em: https://artsandculture.google.com/usergallery /cQKy_VItkT1_Lg. Acesso em: 17 mar. 2024.

No final do século XVII e início do XVIII, começou a surgir uma percepção mais moderna de infância, com a ideia de que as crianças deveriam ser protegidas e educadas, com um pensamento mais humanitário, advindo, sobretudo, da Filosofia das Luzes. No entanto, essa mudança ainda estava em seus estágios iniciais, e as ideias sobre a infância variavam dependendo da classe social e da cultura disponível, ou quando acolhidas em instituições, o foco era o cuidado e não uma função pedagógica. A concepção moderna de uma infância mais protegida e educada começou a desenvolver-se nessa época, mas ainda não era totalmente difundida. Ariès (1981, p. 11) aponta que:

> [...] a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar [...]. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.

No século XX, houve um movimento significativo em direção à proteção da criança, com leis trabalhistas e regulamentações estabelecidas para melhorar as condições infantis. A educação tornou-se parte mais central da infância, e o conceito de adolescência também se desenvolveu, permitindo que os jovens tivessem um período de transição entre a infância e a idade adulta mais bem compreendido.

> A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (Ariès,1981, p. 12).

O estabelecimento de creches e pré-escolas no Brasil seguiu os modelos de educação dos Estados Unidos e da Europa, que se tornaram referências para o atendimento das crianças que frequentavam essas instituições. Oliveira (2005) explica que o projeto pensado na época considerava a criança como uma pessoa carente que sofria de privações culturais e que a responsabilidade era da escola em corrigir essas deficiências. Os serviços eram baseados na perspectiva assistencialista de educação e ensino.

Hoje, após uma série de estudos e pesquisas, há uma compreensão de que o cérebro da criança não funciona como o de um adulto. O desenvolvimento cerebral, principalmente nos primeiros anos de vida, tem maior facilidade de estabelecer conexões, o que chamamos de plasticidade, e que nessas conexões integram-se fatores biológicos, sociais e culturais segundo suas vivências e compreensões do mundo que a cerca, o que a criança realiza em sua vida cotidiana contribui para o crescimento das suas funções cerebrais, ou seja, uma criança não processa as informações e aprendizados da mesma forma que um adulto.

A infância é amplamente vista como um período de desenvolvimento, educação e cuidado, com maior ênfase no bem-estar e na proteção das crianças. A percepção e a experiência da infância variam ao longo do tempo e das culturas, refletindo as

mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorreram ao longo da história, de uma infância sem importância ou relevância social, para uma fase vista e pensada sob direitos e especificidades que necessitam ser supridas.

Formosinho (2007, p. 13), porém, e mesmo após todos estudos e apontamentos realizados, enfatiza que ainda há uma persistência na prática de uma pedagogia que ignora a criança como um ser de direitos, habilidades e competências, conservando uma pedagogia transmissiva e passiva, não aproximando as propostas pedagógicas à sua realidade.

A história do magistério no Brasil começou por volta de 1549, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega e com a fundação do Colégio dos Jesuítas em Salvador, na Bahia, uma vez que representantes dessa ordem religiosa chegaram ao Brasil com uma missão central: converter os povos indígenas ao Cristianismo, ou seja, promover a fé católica e a educação aos moldes cristãos.

> Vemos direitos inexistentes da criança desde o período de colonização, com a catequização dos pequenos índios[1] na proposta de intervenção na família, como estratégia de dominação do povo (Queiroz; Pineda; Vilhena, 2013, p. 19).

Não se pode deixar de mencionar que a educação também era elitizada, com o objetivo de, além de converter os nativos para a fé cristã, destinar-se aos filhos dos colonizadores ou grandes proprietários de terras, enquanto às camadas mais baixas da sociedade não era reservado nenhum acesso à formação. Foi somente no século XIX que ocorreram mudanças significativas, com a criação de instituições de ensino públicas e a secularização da educação. A Constituição de 1824, por exemplo, estabeleceu as bases para um sistema educacional de maior amplitude.

[1] Atualmente, o termo empregado para fazer referência aos indígenas é povos originários e não mais índios, como era amplamente utilizado. Entretanto, foi mantida a referência feita pelas autoras para não perder a historicidade da obra, uma vez que se trata de termo comumente usado no período em que o livro foi escrito.

A Educação Infantil no Brasil, por sua vez, deu-se entre o final dos séculos XIX e início da centúria seguinte sob a influência de pedagogos e educadores, que enfatizavam sobre a importância da primeira infância e o seu desenvolvimento. Porém, este ainda se mantinha como um privilégio apenas para as elites dos grandes centros urbanos.

Apesar de haver avanços na legislação educacional e interesse na educação da infância, na década de 20, bem como a incorporação da educação infantil nas décadas seguintes, ainda assim a infância era pensada de forma limitada, e, por consequência, tudo que a ela se relacionava; a educação ainda era pensada para a elite ou creches para receber filhos de mães operárias, o que demonstra a não abrangência de educação e cuidados para outras camadas da população, a função da educação não era pedagógica, mas apenas do cuidado.

> [...] a lei trabalhista da década de 20 definiu que as fábricas mantivessem creches para os filhos das mães operárias. O sistema de atendimento para os filhos de mães da camada mais pobre foi significativo até a década de 1940 [...], as mulheres da classe média saíram para o mercado de trabalho, promovendo um intenso crescimento de instituições particulares que atendiam a criança com idade anterior à fase escolar (Queiroz; Pineda; Vilhena, 2013, p.15).

Foi somente a partir das décadas de 1980 e 1990 que documentos regulatórios para a Educação Infantil começaram a ser discutidos e estabelecidos no Brasil, décadas em que passou a haver um olhar de preocupação com a qualidade e padronização do ensino na Educação Infantil. Embora haja uma história mais antiga da Educação Infantil em território nacional, documentos regulatórios só foram realmente definidos nas últimas décadas.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei que estabeleceu a proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direito, em particular em condições de desenvolvimento, dignos de proteção integral e garantia de seu melhor interesse, nela se estabeleceram vários

direitos e garantias para a infância, inclusive o acesso e à permanência na educação pública. Entre os principais dispositivos relacionados à infância na Constituição estão:

> Artigo 227: Este artigo estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Artigo 227, §1º: Este parágrafo determina que o Estado, a sociedade e a família têm o dever de proteger a criança e o adolescente, garantindo-lhes direitos fundamentais, promovendo ações que assegurem seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.
>
> Artigo 227, §3º: O §3º deste artigo estabelece que a criança e o adolescente têm direito à proteção e à dignidade, devendo ser atendidos pela família, pela sociedade e pelo Estado, assegurando-se-lhes, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1996, houve um marco importante de regulamentação documental educacional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nela havia orientações gerais para a Educação Infantil, estabelecendo diretrizes curriculares para esta etapa, garantindo, assim, um melhor atendimento às crianças em idade escolar. Para regulamentar aspectos específicos da Educação Infantil, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nela, há um conjunto de práticas com melhor detalhamento sobre conteúdo e metodologias a serem aplicadas, buscando promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

De acordo com os termos da lei, trata-se de:

> Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2009, p. 19).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado e publicado em 1998, é composto de três volumes, sendo: Volume 1 – Introdução; Volume 2 – Formação Pessoal e Social e o Volume 3 – Conhecimento de Mundo. O RCNEI representou uma importante referência para educadores e profissionais, servindo principalmente como uma orientação sobre conteúdos, práticas, avaliações e objetivos de aprendizagem, e contribuindo para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade, mas não contempla a identidade, habilidades e competências da criança. Já a BNCC, homologada em 2017, envolveu uma colaboração conjunta de especialistas na área, educadores e comunidade envolvida com a educação. Trata-se de um documento de base normativa do sistema educacional brasileiro e serve de referência e orientação para educadores e demais equipe técnico-pedagógica na elaboração dos currículos das escolas, bem como das práticas pedagógicas essenciais a serem desenvolvidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma:

> [...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

E estabelece seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil, a saber:

> **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Quadro 1 - Marcos Legislativos da Educação Infantil no Brasil

Fonte: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei. Acesso em: 17 mar. 2024.

Em resumo, cada documento regulatório existe para estabelecer padrões e diretrizes a fim de garantir a qualidade, isonomia e um estabelecimento do que é a infância e como a escola deve trabalhar com as especificidades de cada faixa etária, garantindo, assim, ao menos em tese, um ambiente de aprendizado enriquecedor.

Na etapa Educação Infantil é quando se dá um dos primeiros contatos sociais da criança que não com a sua família, e é neste contexto que as bases do desenvolvimento cognitivo, psicológico e social serão estabelecidas, aprenderão a ser autônomas, criar laços afetivos, a conviver com o diferente e a resolver conflitos. "Na pré-

escola, as coisas são diferentes, porque todos os brinquedos e materiais educativos são propriedade comum. Assim, o uso de brinquedos e materiais depende de negociações para sua posse temporária" (Corsaro, 2011, p. 132). Segundo a BNCC, os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, definidos como ação, não devem ser vistos apenas como "[...] um confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo" (Brasil, 2018, p. 38), mas para que haja uma intencionalidade educativa que seja aliada às práticas pedagógicas.

Para que a ação aliada à intencionalidade aconteça, a BNCC indica 5 campos de experiências que são as áreas temáticas que direcionam os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, eles abrangem diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças e oferecem orientações para a construção de práticas pedagógicas eficazes.

Os Campos de Experiência presentes na BNCC são:

> **O eu, o outro e o nós**: esse campo de experiência tem como principal objetivo a construção da identidade e da subjetividade da criança. A noção de pertencimento e a valorização da diversidade cultural também são trabalhadas nesse campo. Convivendo com o outro, a criança desenvolve sua forma de pensar, agir, sentir, levando-o a entender outros modos de vida.
>
> **Corpo, gesto e movimentos:** desenvolve atividades e situações utilizando o espaço, o corpo e o movimento. Nesse campo as crianças desenvolvem as diferentes linguagens artísticas e culturais; através da música, dança, teatro e literatura as crianças desenvolvem o faz de conta e situações da vida cotidiana.
>
> **Traços, sons, cores e formas:** favorece o contato das crianças com diferentes expressões culturais, artísticas e científicas. Nesse campo, as crianças são estimuladas a terem experiências de expressão corporal por meio da intensidade dos sons e ritmos melódicos, além de atividades com escuta ativa e criação de melodias.
>
> **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** desenvolve atividade práticas com foco na linguagem, ampliando as formas de comunicação das crianças em situações sociais. Esse campo incentiva o uso da escrita em contextos significativos, desafiando as crianças a ler e a escrever de forma espontânea, com o auxílio dos professores.
>
> **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações:** esse campo tem por principal objetivo favorecer as construções das noções de tempo e espaço

> em situações do dia a dia. O campo agrega também a possibilidade de que as crianças tenham a oportunidade de conhecer as transformações sociais que ocorreram durante o longo do tempo, os diferentes modos de viver e as diferentes culturas (Brasil, 2018, p. 40-43).

Cada um desses Campos de Experiência aborda diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, oferecendo diretrizes para os educadores promoverem uma abordagem mais integrada e holística na educação das crianças.

Corsaro (2011) aponta que conforme a criança interage com adultos e outras crianças, ela observa, vivencia e experimenta o mundo, constrói à sua maneira de vê-lo, ou seja, ela é agente ativa de suas percepções, e não um indivíduo passivo sem concepções prévias a respeito do universo que a cerca. Assim sendo, a criança precisa ser vista e respeitada segundo suas individualidades e singularidades, ela é um ser social ativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, definem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Não há dúvidas quanto ao fato de a concepção de criança e infância ter mudado radicalmente, a sociedade modificou-se com o tempo e a criança, nesse mesmo contexto social, passou a ter espaço e a ser vista não como um miniadulto, mas alguém dotado de capacidades e formas de pensar particular. Do modelo funcionalista (Corsaro, 2011, p. 20), ou seja, expectador passivo, passando para o modelo reprodutivista, que imitava e reproduzia, até chegar ao construtivista, que não é um reprodutor passivo, mas sim a criança é encarada como um ser ativo e dotado de capacidades segundo a sua idade, o que convida a refletir sobre o impacto das medidas em várias gerações. A escola e a sociedade, ao pensar na criança como um ser dissociado do que virá a ser,

passa a pensar e buscar um mundo em que ela tenha seu papel e função, enquanto "[...] as crianças são merecedoras de estudo como crianças" (Corsaro, 2011, p. 128).

A visão contemporânea compreende que o cérebro infantil, nos primeiros anos de vida, tem maior facilidade de estabelecer conexões, o que se chama plasticidade, e que nessas conexões integram-se fatores biológicos, sociais e culturais possibilitando uma formação de habilidades, identidade e bem-estar infantil através de direitos que assegurem um crescer seguro, respeitando a criança como ser único, há uma consciência crescente sobre a importância de se proteger e cuidar da infância, reconhecendo nela suas necessidades específicas no que diz respeito ao desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, assegurados nos documentos regulatórios para Educação Infantil.

Faz-se necessário ainda enfatizar certos modelos pedagógicos reprodutivistas de educação, pois ainda estão presentes no cenário educacional, situação, aliás, que não considera os direitos da criança. Formosinho e Formosinho (2013, p. 8-9) contrapõem a Pedagogia transmissiva e a Pedagogia participativa na educação.

O modelo da Pedagogia transmissiva está centralizado na lógica do saber, nos conhecimentos a serem transmitidos, visando o maior número e quantidade de informações, sendo que o papel do professor é moldar e avaliar a transmissão sistemática unidirecional e o papel do aluno receber e memorizar o máximo de informações, tendo o "escolarizar, compensar e acelerar", os objetivos a serem alcançados.

Já no modelo participativo de educação, há o respeito pela curiosidade e conhecimento da criança, visando o envolvimento e as experiências para a construção de uma aprendizagem contínua. O foco não é a quantidade, mas o processo, a finalidade, os meios e as realizações de maneira consciente sustentado por uma construção orgânica e ativa. O papel do professor é o de organizar e proporcionar um ambiente rico, democrático, acolhedor e estimulante, com foco na escuta ativa e resposta segundo a curiosidade e compreensão da criança, e o papel do aluno é ativo e

explorador daquilo que lhe é favorecido, neste caso ele tem voz e vez, é ouvido e compreendido como sujeito de direitos.

> [...] os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores (Formosinho; Formosinho, 2013, p. 10).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o conceito de criança é visto como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Os documentos regulatórios referentes à educação, mais especificamente à Educação Infantil, foram pensados no desenvolvimento das crianças, justamente para propiciar a aplicação de habilidades socioemocionais, linguísticas e motoras, em um ambiente saudável e que estimule a criatividade e a curiosidade, tão típicas da infância.

O conceito de criança percorreu um longo e lento processo de valorização e percepção enquanto ser social único. De outro modo, foram anos para que o universo adulto pudesse entender e garantir um ambiente favorável para o bom desenvolvimento infantil: de uma criança vista como adulto em miniatura, passando por uma educação inicialmente assistencialista, a hoje em um conceito de criança alicerçado em leis e documentos regulatórios que garantem o desenvolvimento integral para uma infância saudável, com ênfase no bem-estar e na proteção.

2. Ensino de Arte na Educação Infantil

> Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como uma criança (Pablo Picasso).

As escolas destinadas à primeira infância tiveram origem em diferentes momentos ao longo da história. Surgiram como instituições onde o intuito era o cuidar e brincar, sendo que apenas no século XX houve uma compreensão crescente sobre a importância do desenvolvimento cognitivo e social nos primeiros anos de vida da criança.

As primeiras escolas específicas voltadas para a Educação Infantil surgiram no século XIX, tendo como importante marco a criação do "Jardim da Infância" por Friedrich Froebel, na Alemanha. Froebel introduziu um conceito inovador para crianças pequenas, com foco no desenvolvimento integral por meio de jogos e atividades lúdicas.

Esse conceito rapidamente se espalhou por diversos países europeus e, posteriormente, para outras partes do mundo. No Brasil, as primeiras escolas destinadas à educação infantil tiveram início em 1908, em Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro, com intuito assistencialista, para o cuidado de crianças pequenas de mães trabalhadoras.

Entre o final da década de 1940 e início de 1950, a abordagem Reggio Emilia na Itália, valorizou uma infância tendo como base o respeito, a compreensão da criança como ser ativo no processo de ensino aprendizagem sendo capaz e competente para construir o seu conhecimento.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a cidade de Reggio Emilia, localizada na região norte da Itália, tentava se reerguer dos bombardeios, por isso, houve um interesse de criar um sistema educacional que promovesse a reconstrução da sociedade e da comunidade. Para levantar fundos para a construção, foram vendidos um tanque de guerra, seis cavalos e

três caminhões deixados pelos alemães. O prédio foi construído de forma colaborativa entre a comunidade, um dos pontos que a Reggio Emilia preza, e com tijolos dos escombros.

Encantado com a iniciativa da comunidade, Loris Malaguzzi, um jovem pedagogo e professor, ofereceu-se para desenvolver um trabalho pedagógico no local, tornando-se, então, amplamente conhecido como o fundador da abordagem Reggio Emilia, cuja ideia era a de valorizar a participação ativa das crianças pequenas em um ambiente inspirador e de aprendizagem baseado em suas próprias perguntas e interesses.

Malaguzzi tinha como referências de educação várias correntes filosóficas, incluindo o construtivismo de Jean Piaget e a pedagogia progressiva de Maria Montessori. Entendia que as crianças tinham uma rica capacidade de expressão, pensamento e criatividade, e ele trabalhou para criar um ambiente que apoiasse e nutrisse essas habilidades, tanto que um dos pilares da abordagem Reggio Emilia é o uso de projetos de aprendizado. Ele também enfatizava a importância da colaboração entre professores, pais e comunidade no processo educacional.

A abordagem ganhou maior ênfase a partir de 1991, graças a uma reportagem da revista *Weekend*. Seu trabalho e visão tiveram um impacto significativo na educação infantil ao redor do mundo, influenciando pedagogos, educadores e pesquisadores a repensarem as abordagens tradicionais de ensino e a valorizarem mais a voz e a participação das crianças no processo de aprendizado.

Algumas características principais dessa abordagem estão no uso de projeto pedagógico, a valorização da expressão artística, a criação de ambientes de aprendizado estimulantes e a importância da colaboração entre alunos, professores e comunidade. Ela se concentra em desenvolver o potencial criativo e cognitivo das crianças, promovendo uma abordagem centrada na criança para a educação, mas não é uma metodologia, pelo contrário, ela é baseada nas necessidades e curiosidade que o público infantil apresenta, isto é, em protagonismo livre.

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 141), em *As cem Linguagens da Criança*, descrevem o espaço hospitaleiro na cidade de Reggio Emilia:

> Ao entrar nas escolas para crianças pequenas em Reggio Emilia, as pessoas têm imediatamente uma sensação de hospitalidade, uma atmosfera de descoberta e de serenidade. Além disso, tem-se a impressão geral de riqueza na qualidade e tipos de atividades das crianças, bem como dos altos padrões dos profissionais e dos cuidados por parte dos adultos.

Na abordagem Reggio Emilia, o ensino de arte é valorizado e ligado à sua filosofia educacional, por reconhecer que as crianças possuem uma linguagem própria para se expressar, arte como comunicação e autoexpressão. Antes mesmo de uma criança aprender a se comunicar pela linguagem escrita, ela se comunica pelo desenho. O ambiente é projetado para ser rico em materiais artísticos, e as crianças são incentivadas a explorar e criar fazendo uso de materiais diversificados, se envolvendo em projetos artísticos individuais ou colaborativos, sendo discussão e reflexão partes essenciais do ensino de arte.

No capítulo 2, Katz (2016, p. 45) descreve a arte além do fazer artístico, ou seja, interligada a projetos, linguagens e livre expressão:

> A oportunidade para uma ampla gama de jogos espontâneos com blocos, dramatização, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e atividades ligadas à arrumação pessoal, bem como atividade como pintura, colagem e trabalhos com argila, estão disponíveis a todas as crianças diariamente.

Os projetos e currículo da Reggio Emilia são organizados de maneira a pensar de modo flexível sobre o processo de descoberta e aprendizado das crianças, pois elas adquirem conhecimento de formas e em contextos diferentes, e quando esse currículo é flexível culmina em um aprendizado amplo e significativo. Dessa forma, Katz (2016, p. 45) complementa:

> Naturalmente, algumas crianças desenham, pintam, e assim por diante, com maior habilidade do que outras. Contudo, a extensão da experiência precoce de expressar e comunicar suas ideias e observações visualmente durante os anos pré-escolares ajuda a explicar o nível inesperadamente alto de competência.

A Arte proporciona às crianças um meio para expressar suas ideias, perceber-se e adquirir autoconhecimento através de sentimentos e experiências, de maneira criativa e não necessariamente verbal. Isso promove a autoexpressão e a autoestima e pode ser uma introdução à diversidade cultural, permitindo que as crianças explorem as tradições artísticas de diferentes culturas ao redor do mundo. Atividades artísticas, como desenhar, pintar e recortar, ajudam a desenvolver habilidades motoras finas, melhorando a coordenação olho-mão e o controle dos músculos, envolve os sentidos das crianças, permitindo que elas explorem texturas, cores, formas e sons, o que estimula a cognição e a percepção sensorial. Noutras palavras, a arte dá às crianças a oportunidade de desenvolver sua própria personalidade.

A Arte faz parte do cotidiano infantil desde o convívio social e cultural de sua família, a criança é espontaneamente curiosa, criativa, imaginativa e faz uso de diversas linguagens para comunicar-se, gerar novas experiências, expressar emoções, visão e interpretação daquilo que ela percebeu em suas vivências; a arte não é apenas uma mera representação gráfica, em cada desenho, expressão corporal, pintura, modelagem, há uma representação resultante de sensações e experiências vividas, é o lugar em que a criança expressa sua leitura e deixa claro o lugar que ocupa no mundo.

As teorias criativas afirmam que a arte é uma forma de criatividade. Estas teorias consideram que o ideal e fundamental é a imaginação criativa que a arte nos transmite. Qualquer coisa que seja feita de forma banal ou imitativa não deve ser considerada arte porque não é original e inédita. A criatividade é uma capacidade ou habilidade que incentiva a produção de coisas novas e desconhecidas, ou seja, a criatividade é uma aptidão que combina vários elementos para criar estruturas novas e complexas.

Formosinho e Formosinho (2013, p. 20) consideram que as oportunidades de aprendizagem criadas oferecem experiências tanto no desenvolvimento das relações e da identidade quanto no desenvolvimento da linguagem e do significado. Pela linguagem artística/pictórica a criança ressignifica sua identidade e faz leitura do mundo de maneira participativa e criativa, desde que haja escuta, ambiente propício e oportunidades para que a fruição aconteça. O contato com as diferentes formas de arte permite aos alunos explorar, aprender, brincar e desenvolver uma visão transformadora. Isso os ajuda a compreender melhor o mundo real e a desenvolver uma conexão entre fantasia e realidade. A Reggio Emilia foi uma das primeiras instituições voltadas para crianças pequenas a pensar na infância e em todos os aspectos que o ser criança envolve, instituição oriunda de uma situação de restabelecimento após o caos da guerra, ela se ergueu comunitariamente a fim de fazer acontecer uma educação centrada nas necessidades da criança, onde a exploração de projetos e atividades artísticas eram o foco principal.

> O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisaras motivações e as teorias das crianças a partir de seus rabiscos, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais (Gandini *et al*., 2019, p. 9).

No volume 3, o RCNEI apresenta experiências relativas ao Conhecimento de Mundo descrevendo as especificidades de cada faixa etária que é dividida, sendo: 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, ao estabelecer como objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Neste volume, há um aprofundamento na reflexão e apontamentos sobre a importância da Arte na Educação Infantil, bem como os objetivos, conteúdos e orientações didáticas a serem atingidos em cada idade, segundo as necessidades desse segmento; não como uma receita ou caminho a ser seguido, mas

um mapeamento geral considerando cada etapa de desenvolvimento da criança.

> O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura (Brasil, 1998, p. 91).

No capítulo referente às Artes Visuais, o RCNEI inicia apresentando o que as artes visuais representam no cotidiano infantil, como ela erroneamente pode ser vista: prática com conotação decorativa, seguido do que realmente a arte deve propiciar enquanto exploração, descoberta e experimentação para a Educação Infantil. As fases do desenho infantil e sua evolução também são exemplificadas e o que cada idade é capaz de realizar e o que pode ser objetivado dentro dessas capacidades, bem como quais práticas podem ser exploradas.

> As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de re-utilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras (Brasil, 1998, p. 93).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências, habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo da educação, a arte é vista como fundamental para o desenvolvimento integral, contribuindo para a expressão, sensibilização e imaginação e dentre os objetivos gerais descritos na BNCC, dois que cabem ao componente Arte:

> [...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção

> de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (Brasil, 1998, p. 63).
>
> [...] conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (Brasil, 1998, p. 63).

A BNCC enfatiza que a educação infantil deve ser pautada na abordagem lúdica, ou seja, as crianças aprendem por meio do brincar. Isso se aplica à área de arte, onde a expressão criativa e a experimentação são incentivadas por meio de atividades artísticas. Apesar de o componente Arte estar agregado nos cinco Campos de Experiências, será em *Traços, Sons, Cores e Forma*s que se dará um objeto de aprendizagem e desenvolvimento, enfatizando, novamente, que os campos de experiências não são divisões isoladas, mas se agregam entre si, e onde a Arte permeia em vários aspectos.

Quadro 2 - Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	**(EI02TS01)** Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	**(EI03TS01)** Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	**(EI02TS02)** Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	**(EI03TS02)** Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	**(EI03TS03)** Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil, 2018, p. 48.

O principal intuito da Arte na Educação Infantil não se constitui em enfeitar a sala de aula, ou mesmo mero passatempo entre uma atividade considerada séria e outra tida por lúdica. Ao contrário, a disciplina não deve ter como alvo apenas ensinar a criança a desenhar e colorir - mesmo porque desenho não é ensinado, o objetivo não é que a criança saiba diferenciar um Van Gogh (1853-1890) de um Joan Miró (1893-1983), aprender vida e obras dos artistas ou movimentos artísticos aos quais pertenciam. Arte na Educação Infantil é exploratória, é experimentação e vivência, sensações, trocas e fruição em um ambiente rico e estimulante, com professores que respeitem criatividade, imaginação e diversidade do pensamento de cada criança. Percepção, imaginação, inspiração e criação são os meios pelos quais a educação pela arte estimula a expressão e criatividade de forma divertida e expressiva.

> [...] A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos [...] (Read, 2013, p.16).

Algumas considerações

Nesse panorama histórico referenciado, há uma peça dessa engrenagem que deverá fazer uso de seus conhecimentos e aprendizagens para que as leis, diretrizes e bases se concretizem como ação efetiva para o desenvolvimento de potencialidades: o professor.

A construção e solidificação sobre a importância do ensino de Arte deve e precisa ser entendida por aqueles que ensinam. Ora, como um professor poderá ministrar o componente curricular de forma eficaz, se ele não inspira e acredita que a arte é importante e significativa no contexto escolar? Um professor precisa compreender a arte em seus contextos históricos, culturais e sociais,

permitir-se relacionar com obras de arte a fim de enriquecer seu repertório artístico e cultural. Professores bem informados podem oferecer aulas mais substanciais, criativas e construtivas, bem como orientações de exploração e descobertas mais profundos.

Em resumo, professores que entendem a arte, podem ajudar os alunos a envolverem-se e desenvolverem habilidades específicas, além de uma apreciação significativa pelas diversas formas de expressão artística.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

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

BRASIL. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 1-24, 13 dez. 2005. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pcp0505.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

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

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n° 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos

.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 20 nov. 2023.
BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1-6, 15 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_rcp0106.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.
BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1-15, 27 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.
CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança*. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. [1. ed. 1999].
FORMOSINHO, Julia Oliveira. *Pedagogia da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007.
FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. *Pedagogia em Participação*: A perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.
GANDINI, Lella *et al*. *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.* 2. ed. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.
IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. [Coleção Docência em Formação].

QUEIROZ, Elaine de Oliveira C. M.; VILHENA, Sylvia Paula de Almeida T.; PINEDA, Thatiana F. G. *Educação Infantil na formação do Pedagogo.* Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.
READ, Herbert E. *A Educação pela arte.* 2. ed. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 28–36.
TREVISAN, Rita. *O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI?* São Paulo, [S. d.]. Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei. Acesso em: 15 dez. 2023.
VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.* Tradução: Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.
VELÁZQUEZ, Diego. *Infanta Margarida Teresa em um vestido azul*. 1659. Óleo sobre tela, 127 x 107 cm. Coleção Museu de História da Arte de Viena. Imagem disponível em: https://artsandculture.google.com/usergallery/cQKy_VItkT1_Lg. Acesso em: 17 mar. 2024.

3

BEBÊS EM ESPAÇOS COLETIVOS: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA

Thiago Pacheco
João Clemente de Souza Neto
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a prática docente em creches. Na relação com os bebês, o profissional da infância necessita de um conjunto de saberes pedagógicos e antropológicos que oscilam entre o educar e o cuidar, coexistentes no desenvolvimento infantil. A garantia de um bem-viver que atenda às necessidades emocionais e físicas dos bebês requer a organização de um ambiente acolhedor e seguro. Este referencial requer do profissional capacidade de observação para perceber as sutilezas das ações e manifestações dos bebês e adaptar as atividades de acordo com suas necessidades.

Os cuidados educativos promulgados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 são fundamentais para estabelecer uma relação de confiança entre professoras/es e bebês. Isto envolve não apenas a atenção às necessidades básicas, como alimentação e higiene, mas também a promoção de interações significativas, que estimulem o desenvolvimento social e emocional. Brincadeiras, cantigas e momentos de afeto são essenciais para fortalecer esses laços. É interessante refletir sobre como os bebês vivem dentro das creches, como, para eles, o tempo é vivido de maneira mais fluida e menos linear. O ambiente da

creche deve respeitar essa percepção, permitindo que os bebês explorem, descubram e se sintam à vontade para se expressar no seu próprio ritmo.

É preciso levar em conta que o bebê está vivenciando dois espaços diferentes, o de sua família e o da educação. Ambos são espaços de formação da subjetividade pela perspectiva da psicanálise educacional que compreende a coexistência do educar e do cuidar. Nessa fase da vida, essas dimensões são integradas e integradoras. O bebê está integrando essas experiências, para a descoberta do seu eu, para aprender a perceber o outro (cf. SOUZA NETO, 2002).

A pergunta norteadora desse trabalho é como formar profissionais da educação infantil para o desenvolvimento de uma capacidade de escuta sensível e para cultivar olhares, cuidados e práticas educativas nos processos de alimentação, higiene e trocas de fraldas como momentos ricos de construção de subjetivação e objetivação. "Viver humanamente é assumir plenamente as três dimensões da identidade humana: a identidade individual; a identidade social e a identidade antropológica" (MORIN, 2005, p. 202). O processo formativo começa no início da vida.

Essas considerações iniciais colaboram para refletirmos, a partir do referencial teórico de (SHULMAN, 2008/09), sobre casos de ensino e desenvolvimento profissional da docência e WINNICOTT, 2019); (WINNICOTT, 2022) sobre a relação dos adultos com os bebês em espaços coletivos. Nesse sentido, ambos os autores colaboram para a prática educativa em busca da qualidade nas relações que são estabelecidas dentro das instituições, assim como para a criação e o fortalecimento dos vínculos. Por essa perspectiva, dois conceitos importantes fundamentam nossos estudos: a estabilidade e continuidade nos momentos de cuidados pessoais com bebês. (FALK, 2016); (WINNICOTT, 2019).

Como ponto de partida, gostaríamos de evidenciar os trabalhos de pesquisadores como (QVORTRUP 2011); (CORSARO 2011); (BARBOSA, 2006) que contribuem no diálogo sobre as

concepções que constitui o campo científico da Sociologia da Infância. A partir deste referencial teórico temos elementos suficientes que possam colaborar na compreensão dos bebês, das crianças bem pequenas e das concepções de infâncias. Porém, ao longo deste texto, vamos manter o foco subsidiando o diálogo sobre a inserção dos bebês em espaços coletivos, pois ao longo do trabalho de campo e reflexões com profissionais da infância, com esta faixa etária, temos percebido a necessidade do diálogo interdisciplinar sobre suas formas de serem e estarem no mundo, considerando as creches como segunda instituição para o seu convívio e como apoio bio-psico-social.

A partir deste referencial, temos identificado algumas lacunas na produção acadêmica sobre o tema, cuidados educativos com bebês em espaços coletivos, pretende-se evidenciar que embora haja pesquisas sobre as práticas pedagógicas, formação de professoras/es, os diálogos sobre o bem-estar e as relações estabelecidas com os bebês ainda se apresenta de forma escassa. Dialogar sobre este tema torna-se importante, uma vez que os primeiros anos de vida são cruciais para os seres humanos e com isso, contribuirmos com a formação de profissionais da infância.

Concordamos com Parlato-Oliveira (2022), quando argumenta que os bebês desestabilizam as fronteiras etárias, dos saberes disciplinares e nos convidam a refletir sobre suas formas de vida uns com os outros. Partir por esta concepção coloca os bebês não apenas como receptores passivos, mas como agentes vivos nas suas interações com profissionais da infância e com o ambiente. Por isso, justificamos que as pesquisas na área da educação possam ampliar seu escopo no que diz respeito a relação entre cuidados pessoais, espaços coletivos e as interações dos bebês.

Além disso, a interdisciplinaridade é uma chave para enriquecer essa discussão. Ao integrar conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, Medicina e Psicanálise, podemos obter uma compreensão mais holística do que significa cuidar de um bebê em um contexto coletivo. Essa abordagem não apenas

enriquece a formação dos educadores, mas também promove um ambiente mais saudável e acolhedor para os pequenos.

Ao longo dos trabalhos e pesquisas acadêmicas temos encontrado um número considerável sobre práticas pedagógicas com bebês, formação e identidade docente, mas no que diz respeito sobre os cuidados pessoais e espaços coletivos, ainda encontramos poucas produções acadêmicas na área da educação, ficando esse tipo de pesquisa em autores que compõem a área da Psicologia do Desenvolvimento, Medicina e Psicanálise, por isso, concordamos com (PARLATO, 2022) ao justificar que os bebês, em cada nova metodologia de pesquisa, derruba as fronteiras etárias e sobre o seu modo de vida, além de nos convidarem a pensar uns com os outros sobre o seus estilos de vida.

Os primeiros movimentos: a observação como prática fundamental na creche

Nosso trabalho de pesquisa são os estudos em creches, evidenciando os momentos de cuidados pessoais na relação da/o educadora/or com os bebês. A importância e relevância do estudo, na realidade brasileira, ocorre pelo fato dos bebês ficarem em evidência nos estudos educacionais na transição do século XX para o XXI, tendo marcos legais que vão deixando de lado a concepção de menores para sujeitos dotados de direitos, sobretudo na organização e qualificação das instituições que os acolhem.

No caso da cidade de São Paulo, tivemos algumas experiências e concepções de cuidados, por exemplo, a roda dos expostos e o papel que a Santa Casa de Misericórdia assume no acolhimento e proteção dos bebês no processo de urbanização, elaboração de instituições como abrigos, já na década de 1970 com o surgimento das creches, regulamentada pela Assistência Social, subsidiam as concepções de cuidados que pudessem acolher os bebês e seus familiares/responsáveis, principalmente com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Exatos vinte e três anos, a transição dos CEIs da assistência social para a esfera da educação:

> Na falta de qualquer organização assistencial, a única solução possível para as mães operárias era a entrega dos filhos a alguém que delas cuidasse que as substituísse na atenção aos mesmos durante o período de ausência. Esse alguém era, geralmente, uma mulher de mais idade, na qual se presumia alguma experiência no trato com as crianças. Surgiu então, a "criadeira" como precursora da creche, no mesmo nível em que o "curandeiro" foi precursor do médico. (FILHO; HIRTH, 1956. p. 5)

Com a promulgação da nova Constituição Federal, 1988, surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente na década de 1990 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB-9394/96) vão assegurar o perfil do profissional da infância, assim como o funcionamento dessas instituições.

Esses elementos históricos sobre a infância subsidiam o diálogo sobre quais foram as concepções e elaboração de políticas públicas no atendimento aos bebês, sobretudo no processo de formação docente que historicamente surge marginalizado do processo de profissionalização:

Historicamente, a formação de docentes na educação infantil tem sido quase nula, sendo a creche uma área de atuação leiga e sobretudo feminina. Tal fato indica que a reflexão sobre a especificidade da ação educativa junto à pequena criança fora de seu ambiente familiar está ainda pouco desenvolvida. Suspeita-se que, apesar do surgimento de certas leis e decretos, a função do educador infantil fica excluída da ideia de uma profissão, até porque há uma convicção de que a capacidade de acolher os pequenos se enraíza na "predisposição" ou nas próprias experiências parentais. (MARIOTTO, 2009, p. 36)

Diante desses elementos, é perceptível uma corrida incessante para o processo de formação continuada dos profissionais da infância. Aqui destacamos as contribuições da Sociologia da Infância, uma vez que a garantia de processos formativos depende da função que se atribui às creches. Serão valorizados elementos psicopedagógicos do desenvolvimento ou em elementos subjetivos que correspondem aos desejos de quem frequenta a instituição? (MOZÈRE, 1992); (GUATTARI; DELEUZE, 1997); (MARIOTTO, 2009).

Esses elementos históricos colaboram para uma compreensão mais ampla sobre o surgimento dessas instituições, criando possibilidades de intervenção nas creches, fazendo com que o grupo de profissionais não reproduza os possíveis equívocos do passado.

A observação, elemento central em nossos diálogos formativos e trabalho de campo, não poderia ficar de fora ao longo da produção deste texto. Propomos que você dê uma volta no entorno e dentro de uma creche e nessa caminhada, perceba e se atente com o que mais lhe afeta. Você pode carregar um caderninho de bolso, registrar em seu aparelho de telefone móvel o que mais chamou sua atenção e fique o tempo que considerar necessário nessas reflexões. O uso de recursos audiovisuais colabora com esse momento e depois, pode-se compartilhar e buscar novos objetivos.

Esse movimento de observação, reflexão e troca entre os pares colabora por apresentar uma perspectiva dialógica sobre o trabalho docente em creches, partindo da demanda do grupo de bebês com as/os professoras/es, constituindo-se como pessoas de referência, e vão garantir cuidados educativos no cotidiano dessas instituições. Dessa forma, é possível buscar concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas sobre suas formas de ser e estar a partir da experiência docente, compreendido aqui como elemento fundamental para a elaboração dos casos de ensino que será apresentado mais adiante:

O bebê não respeita as fronteiras e limites impostos pelas disciplinas científicas que pretendiam dividir os objetos complexos em partes com o intuito de melhor conhecer seu funcionamento. Este procedimento cartesiano ainda se mantém, como regra, em diversos campos do conhecimento. Mas um bebê não se divide, não se recorta em pequenas unidades distintas. Quando trabalhamos com bebês temos um todo. Um sujeito com toda sua complexidade. (PARLATO-OLIVEIRA, 2023, p. 19)

Aqui, vamos destacar um elemento fundamental e que sustentará toda a base desta leitura: a observação[1]. As diferentes áreas do conhecimento a realizam para tratarem dos seus objetos de pesquisa e, uma vez garantida e qualificada essa técnica e prática conforme nos atestam (FALK, 2016); (WINNICOTT, 1982); (COSTA, 2017) teremos mais condições de assegurar e qualificar a vida dos bebês em espaços coletivos.

Como nos apresenta o poeta espanhol Antonio Machado: *"Caminar no hay camino, se hace al caminar"* e o escritor José Saramago: "É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós" são caminhos possíveis para o movimento de observação e garantir boa descrição sobre as relações dos bebês em espaços coletivos. Dessa forma, profissionais da infância criam para si as possibilidades de aprenderem uns com os outros, conforme nos atesta (SHULMAN, 2008/09) que a teoria pode surgir através de processos reflexivos.

Mas afinal, como atuar em salas de referência dos berçários com bebês em diferentes ritmos? O que é preciso saber para ser professora/or de bebês? Como os bebês vivem o tempo na creche? O primeiro movimento que sugerimos para profissionais da infância é caminhar pelas ruas do entorno da instituição observando o planejamento do bairro, construção das moradias, realizar levantamento demográfico, populacional, mapeamento dos equipamentos para articulação e o diálogo permanente com os pares no momento de formação continuada, identificando o perfil do grupo de bebês que chegará na instituição. Trata-se de compreender sobre as suas formas de vida, afinal, os bebês ao chegarem na instituição serão uma parte da composição política, econômica e social do território, além de convidarmos os

[1] Segundo o dicionário Priberam: pode ser [derivação feminino singular de observar] ou [substantivo feminino]. Seguir as diversas fases de; acompanhar com interesse técnico ou científico. Espiar, espreitar. Dar atenção a algo ou alguém para tirar determinada conclusão. Fazer notar ou chamar a atenção para algo. Ponderar, objetar. Obedecer a ou cumprir fielmente uma norma, uma regra, um preceito ou afim. Ser circunspecto; não proceder sem refletir.

familiares/responsáveis para essa aproximação e o compartilhamento dos cuidados pessoais dos bebês com as/os profissionais da creche.

A partir dessas condições, conseguimos refletir sobre os organizadores do cotidiano como tempo, espaços, materialidades, brinquedos, interações e narrativas dos bebês (BARBOSA, 2006); (BARBIERI, 2021). Dessa forma, o grupo terá melhores condições para esta composição, visto que há um número considerável de bebês com idades e ritmos distintos para a garantia dos cuidados pessoais para as suas vivências e experiências.[2]

Essas especulações parecem ser cansativas e desnecessárias para um primeiro momento, mas elas colaboram para a elaboração e adequação das instituições no atendimento dos bebês, justamente pela diversidade dos ritmos e demandas subjetivas que tornam-se desafiadoras para as/os profissionais da infância.

Na sala de referência do berçário I é comum encontrarmos bebês em diferentes ritmos, por isso os autores sugeridos colaboram para os casos de ensino e estudo de caso, contribuindo com a formação docente, pois para que haja harmonia na organização do espaço é preciso que as/os educadoras/es tenham o domínio do currículo, desenvolvimento infantil e tantos outros elementos que se fazem necessários sobre a docência dos bebês:

> A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de um modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão "para baixo" da escola primária. (WINNICOTT, 1982. p. 214)

[2] Nossos estudos ocorrem em creches na cidade de São Paulo a partir da observação e etnografia descritiva. Como organização para as turmas de berçário I, faixa etária dos 0 aos 9 meses e 29 dias são 7 bebês para uma/um professora/or. É comum encontrarmos salas de referência com 2 turmas (14 bebês e 2 professoras/es), 3 turmas (21 bebês e 3 professoras/es) e 4 turmas (24 bebês e 4 professoras/es).

Concordamos com a concepção de Winnicott sobre o papel que as instituições educacionais, profissionais e os familiares/responsáveis vão cumprir na relação com os bebês, uma vez que vão compartilhar as relações sociais na garantia de um bom desenvolvimento infantil que constitui toda a organização do bebê. Aqui, entra em cena um novo paradigma no trabalho da creche, visto que será compartilhado por um outro (a instituição e seus funcionários), por isso a importância do diálogo permanente das professoras/es sobre o que diz respeito aos bebês.

Os bebês estão se constituindo a partir da objetividade e subjetividade, está num processo de elaboração entre a noção de eu e não eu (WINNICOTT, 2019), por isso, ao longo dos seus primeiros anos de vida necessitam de pessoas que se interessam por elas como um todo, que cuidam das suas transições e que respeitam os seus ritmos. Esses processos colaboram para inseri-los na cultura, constituírem-se como sujeitos de linguagem e como sujeitos ativos na relação. Concordamos com (MOZÈRE, 1992); (GOTTLIEB, 2012); (FALK, 2016); (WINNICOTT, 2019) que um bom desenvolvimento está na qualidade de pegarmos no colo, mantendo a estabilidade e continuidade nos momentos de cuidados pessoais, pois essa será a forma de assegurar e aceder às suas necessidades e desejos e fugirmos de concepções hegemônicas sobre o que é ser um bebê, por isso os momentos de cuidados pessoais tornam-se uma peça chave para a construção dessa relação, pois será o contato direto entre educadoras/es e bebês:

> Assim, a creche passa a atuar não apenas nas frentes pedagógica, social, de saúde e psicológica, mas também subjetiva. Trata-se de uma atuação que se faz representar pelo cuidador que, no interior dessa concepção, (re)assume seu lugar de educador à medida que se posiciona como agente do ato educativo a partir do seu desejo. (MARIOTTO, 2009, p. 43)

Será muito comum encontrarmos diferentes ritmos de bebês dentro da mesma sala de referência. Aqueles que não engatinham, sendo estes, os que ficam deitados, alguns realizam movimentos de rolamento para os lados, outros que engatinham ou que iniciam os

seus primeiros passos. Por isso, é de fundamental importância que essas superfícies sejam limpas, estáveis e atraentes para que todos esses movimentos ocorram de acordo com as suas capacidades, sem a intervenção direta das/dos professoras/es (FALK, 2016).

Ao identificar as necessidades de cada um dos bebês, ao ter elementos que colaboram para o processo de observação, este profissional realiza os saberes necessários para a docência, pois exercerá um papel fundamental na organização do ambiente, na garantia dos cuidados pessoais e demais experiências no cotidiano das instituições.

Um bebê deitado no chão, de barriga para cima e explorando seus próprios movimentos de mãos, braços, pés e pernas necessita de tranquilidade para a realização de todos esses movimentos, uma vez que nesse mesmo espaço terão bebês que estão iniciando seus primeiros passos, compartilhamento e disputas por algum brinquedo e materialidade, cabendo a este profissional intervir de forma a colaborar com a solidariedade e processos mais humanizados nessa relação. Quando atingir determinadas habilidades, a/o professora/or de referência deste bebê precisa interessar-se nele como um todo, atentar-se com os sinais de transição que este vai apresentar e assim, adequando a organização dos espaços com brinquedos e materialidades interessantes. Vejamos:

> Por outro lado, como as propostas pedagógicas direcionadas a crianças de quatro a seis anos são mais desenvolvidas e conhecidas, elas acabam sendo oferecidas para crianças menores, de maneira dirigida e, por vezes, rígida. Isso acontece em um momento no qual a criança precisa experimentar seu entorno com autonomia e liberdade de movimentos, e avançar em suas relações táteis com os objetos, o espaço e as pessoas ao seu redor. (SOARES, 2017, p.14).

E para os bebês, como é o processo de apropriação do espaço e a construção da relação com as pessoas que eles terão que conviver por um determinado período? Os bebês desterritorializam e colocam em dúvidas, o tempo todo, formas de ser e estar no mundo, dessa forma, partimos do pressuposto que os

bebês passarão por processos de subjetivação, trata-se da relação ativa com os objetos e as pessoas que o circundam. Essa perspectiva colabora por apresentar um rompimento de paradigma sobre a concepção de bebês, uma vez que eram vistos apenas por suas necessidades, muitas fases a partir das suas fragilidades, como receptores do ambiente e reduzidos aos reflexos. Com o avançar dos diálogos na perspectiva do pensamento complexo, é possível compreender que estão numa participação ativa em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, o profissional da creche passa a exercer a função da maternagem, entendida aqui como o processo de disponibilidade física e emocional, para atender as necessidades e desejos dos bebês. Significa que a responsabilidade sobre os bebês ocorrerá pela organização da instituição, a atitude dos adultos de referência com a sua turma de bebês. Aqui vale destacar a importância de serem fixos os adultos que vão acompanhar no cotidiano das unidades educacionais as relações numa perspectiva da interdependência, pois este profissional precisará elaborar estratégias criativas para compreender as demandas dos bebês, aprendendo no fazer da docência os seus choros, balbucios e momentos de alegria. Isso tudo envolve o compartilhamento dos cuidados educativos com os seus familiares/responsáveis.

Winnicott, em "Objetos transicionais e fenômenos transnacionais" (1951), obra que deriva dos seus estudos de observação direta dos bebês e crianças, nos quais buscou compreender a relação de determinados espaços no desenvolvimento infantil, apresentou uma área intermediária de experimentação na vida dos seres humanos, a qual se constitui por aspectos subjetivos e objetivos.

Nessa etapa da vida os bebês estão num processo de descoberta de quem são no mundo (talvez essa condição humana seja permanente), separação e ruptura de seus familiares/responsáveis, uma vez que estão matriculados nas creches, os elementos que constituem a integralidade do bebê demandarão do profissional estratégias que possam colaborar com

o seu desenvolvimento. Por isso, é importante que o grupo de profissionais reflitam se o atendimento que realizam com os bebês tem sido assertivo para o seu desenvolvimento. Quais seriam as complexidades para um bebê frequentar espaços coletivos?

Partindo dessas reflexões, estudos e compreensões descritas anteriormente, através de observações diretas no atendimento em creches e do diálogo com as profissionais da infância durante a formação pedagógica, foi possível coletar e listar algumas das situações vistas como complexas, tais como lidar como: lidar com pessoas e espaços desconhecidos, interrupção no movimento dos bebês, lidar com as diferentes formas de comunicação e compreensão. Os profissionais que vão conviver com os bebês precisam atentar-se com suas formas de comunicação, como os choros e balbucios, com intuito de identificar quando estão com sono, frio, calor, saciedade, ou seja, formas de expressarem suas emoções. Garantir a atenção devida diante do número excessivo de bebês por educadora/or, convivência com outros bebês, compartilhar brinquedos e materiais, formas diferentes em serem carregados no colo, separação dos familiares/responsáveis, regras que muitas vezes lhe são impostas, deve ser complexo ser um bebê.

Todos esses elementos podem constituir reflexões e prática docente com os bebês nas instituições. Nesse sentido, a concepção de humano em (WINNICOTT, 2019) entre a realidade interna, mundo inferior e a área intermediária de experimentação, ficarão expressivas as incapacidades e capacidades do bebê em lidar com a realidade que lhe está sendo vivida.

Sugerimos que o processo de organização dos espaços e a atitude dos adultos possam caminhar na perspectiva winnicottiana: suficientemente bom e suficientemente atentas/os para as suas demandas, que vai constituir-se na relação entre objetividade e subjetividade. Por essa perspectiva o melhor a se fazer na relação com os bebês é o caminho democrático, pois será a escuta e resposta aos seus desejos, dessa forma, o diálogo entre educação e psicanálise se faz importante e necessário, conforme nos atesta (MARIOTTO, 2009) como uma clínica psicanalítica

ampliada, capaz de realizar escuta e intervenções com alcance social e na medida em que os bebês vão assimilando as relações que são construídas, é o início da humanização e da construção da subjetividade.

Essa perspectiva vai ao encontro dos pressupostos da competência docente, tornando este profissional com preparo, capacitação, reflexivo e comunitário (SHULMAN, 2008/2009). Esses pressupostos garantem as condições para uma composição ideológica, uma vez que é preciso estar pronto para a prática do ensino, além do desenvolvimento pessoal e profissional da docência, bem como a articulação e dominação do currículo, nos afazeres da formação continuada e outros aspectos adjacentes.

Por essa perspectiva, a/o professora/or de educação infantil ao refletir sobre a organização do cotidiano se coloca numa posição diferente das demais etapas da educação básica e convidamos as/os leitoras/es a refletirem: é possível ser professora/or sem dar aulas? Nesse sentido, a Pedagogia, no geral, atentou-se com as crianças e não com os bebês, por isso reivindicamos ao longo dos nossos estudos que estes sejam estudados por teoria, metodologias e epistemologias próprias, articulando os conceitos na relação sobre casos de ensino e o desenvolvimento profissional da docência. Então, como é possível organizarmos um ambiente suficientemente bom ou suficientemente atento?

Partimos do pressuposto que a/o professora/or de educação infantil é um sujeito intelectualizado, ou seja, é uma/um intelectual por assumir o compromisso em conviver na busca do que temos de mais humano, crítico e sobretudo, que respeite a diversidade dos ritmos dos bebês que vão conviver ao longo do período letivo:

> Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.
>
> Quando se faz distinção entre intelectuais e não intelectuais, refere-se, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular nervoso. Isso significa que, se se pode falar de

> intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens.* (GRAMSCI, S.A, P.11)

Em momentos de formação continuada é bem comum ouvirmos das/dos profissionais da infância que não se sentem valorizadas/os ou respeitadas/os, tanto entre seus pares, da comunidade em que atuam, criadores de políticas públicas e dos donos do poder. Nesse sentido, é um desafio grande para formadoras/es de professoras/es realizarem escuta qualificada dessas demandas, mas ser propositivo quanto ao engajamento da formação do grupo em que atua, para que os momentos de estudos coletivos não corram o risco de fugirem dos seus objetivos.

Entendemos que essa reflexão sempre está atrelada às comparações, nesse caso, com os demais segmentos da educação como profissionais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, relação de estrutura e indivíduo, sendo este um tema clássico da sociologia e que colabora para diversas formulações. Pelo fato das/os professoras/es de educação infantil atuarem sob a perspectiva direta dos cuidados do educando, pela faixa etária, contato direto com o corpo do educando (CAMPOS; GROSBAUM; PAHIM; ROSEMBERG, 1970) surgem elementos importantes, como a divisão social e sexual do trabalho conforme nos aponta os estudos das feministas marxistas (LAPA, 2020), (SAFFIOTI, 2013).

Esses elementos colaboram com o processo de formação de professoras/es por meio das interações com os bebês, onde a atuação profissional, a partir de inesgotáveis e infindáveis observações sobre a instituição e os bebês possam ser estruturadas pelo tripé: aspectos organizacionais que possam acompanhar os ritmos infantis, atitude dos adultos e avaliação permanente das condições materiais de trabalho, por isso retomamos a pergunta inicial: como os bebês vivem o tempo dentro das creches? Vivem a partir da qualidade e garantia de bons momentos de cuidados

pessoais, na criação e fortalecimento dos vínculos que apenas esses momentos podem proporcionar tais ações, como a alimentação e a troca de fraldas e as relações.

Nesse processo é possível identificarmos a concepção de bebês e infâncias, ou seja, quando educadoras/es interessam-se neles como um todo, perceber os sinais e cuidar das transições do seu desenvolvimento, processos de maturação dos bebês e interessar se pela vida e não por fragmentos das suas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, as bases para a sua constituição serão na garantia da exploração dos movimentos livres, qualidade e diversidade na segurança física e emocional para brincarem no chão, na escolha dos materiais e brinquedos que serão ofertados, com ampla diversidade e adultos disponíveis para a observação de suas demandas:

> As atividades compartilhadas durante os cuidados cotidianos são percebidas pelo bebê como ações que se repetem e, com o tempo, passam a ser previsíveis. Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente - as primeiras representações mentais -, base do pensamento. As codificações e decodificações se sinais e gestos antecipadores se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal. (SOARES, 2017, p. 22)

Dessa forma, é possível estabelecermos um diálogo sobre a atividade imaginativa e criadora (VIGOTSKI, 2018). Trata-se de elementos complexos na vida dos sujeitos, e distinto em diversas etapas do desenvolvimento humano, pois em cada período do desenvolvimento infantil ocorrerá de forma singular e será na qualidade das experiências que elas serão cada vez mais aperfeiçoadas. O que está em jogo nessa relação são os elementos que constituem a fantasia, muito mais acentuados nessa etapa da vida e que contribui com os processos de criação.

As contribuições de Vigotski nos ajuda no processo de observação das relações infantis, uma vez que o foco de atenção do autor está nas transições entre o desenvolvimento da imaginação e da razão, da mesma forma os profissionais da infância precisam

colaborar com a realização dos desejos dos bebês, contribuindo com os elementos para a percepção de como podem desenvolver sua subjetividade na relação com o próprio corpo e com os objetos externos. Trata-se da máxima potência da imaginação, que nessa etapa da vida, possuem menos controle do que os adultos.

Por fim, a avaliação permanente das condições materiais de trabalho e a qualidade das materialidades e brinquedos. Atentar-se para esses elementos pode colaborar com os ajustes necessários na organização do cotidiano, orientando-se pelos ritmos e necessidades dos bebês e não pela rigidez do relógio ou na perspectiva adultocêntrica. Por esse caminhar, acreditamos ser possível criarmos as condições para o fomento das políticas públicas e também orientar-se por pesquisas acadêmicas que consigam colaborar com o acompanhamento e a descrição dos procedimentos a serem realizados no decorrer das pesquisas.

Um modelo e teoria podem surgir de diversas maneiras, nesse sentido, a criação, continuidade e ensino colaboram para refletirmos o projeto educacional proposto, além de afirmarem sobre a importância de descrições sobre a instituição, compartilhamento de situações desafiadoras para o grupo de profissionais e a troca do saber docente, conseguimos garantir o compromisso social para o andamento dos projetos propostos. As visitas constantes nos diferentes espaços da instituição, a considerando como parte teórica do projeto (MIZUKAMI, 2004); (SHULMAN, 2008/09).

Dessa forma, os autores acima colaboram com nossas reflexões ao apresentar caracterizações da formação docente como o conhecimento pedagógico do conteúdo, no caso dos bebês, sobre a forma em que elabora e desenvolvem suas habilidades corporais. Ao observarmos os movimentos corporais, como rolamentos com o corpo, equilibrar-se, conexão visual com sua/seu educadora/or de referência, braços disponíveis nos momentos difíceis e alegres, linguagem oral e visual em todos os momentos das interações, narrando o que vai acontecer e que reverberam em processos pedagógicos, como os balbucios, bolinhas de salivas feito pela boca,

colaboração no momento da refeição e na troca de fraldas. Lidar com os bebês exige dos adultos uma atenção complexa, uma vez que não possuem linguagem oral, mas nos comunicam com outras linguagens, sendo essas descobertas o que temos de mais atrativo e interessante no fazer docente da primeira infância.

Vale destacar que o mesmo autor colabora quando nos apresenta a análise do Professor para Comunidade de Aprendizagem (PCA)[3], a partir do momento em que este possui compreensão do currículo de maneira profunda, criando as condições para sua flexibilidade e realizando junções disciplinares e interdisciplinares como um quebra-cabeças. Conhecimento do conteúdo pedagógico, colocando em prática o PCA, conhecimento de casos em múltiplas formas de trabalho com o grupo. Acreditamos que essa proposta formativa possa trazer elementos importantes na compreensão com os bebês na perspectiva intelectual, social, cultural e pessoal (integralidade do sujeito). Organização e gestão da sala de referência[4], identificando as demandas individuais e coletivas dos bebês que compõem o espaço educativo, colaborando entre pares as múltiplas formas de trabalho em grupo.

Outro aspecto que convidamos para a reflexão e que corresponde a formação de professoras/es são os momentos dos registros das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês, entendendo esta atribuição como elemento fundante da profissão docente da infância. Ter uma boa técnica de observação, descrição e no contato direto com os corpos infantis, de forma que os

[3] Shulman está analisando um programa de formação de professoras/es nos Estados Unidos e que considera ser de excelência. Trata-se do Programa Promover uma Comunidade de Aprendizagem e que ocorreu ao longo da década de 1980.

[4] A sala referência é o espaço na educação infantil onde os bebês são recebidos pelas/os educadoras/es ao chegarem na instituição. Diferente da sala de aula, composta no Ensino Fundamental, os bebês e as crianças realizam a socialização com os seus pares, guardam suas mochilas e pertences, são disponibilizados brinquedos e materiais, além de outros que ficam disponíveis para as suas pesquisas e brincadeiras. Nesse espaço, também realizam as suas refeições e momentos de descanso em colchonetes.

cuidados pessoais sejam agradáveis e colaborativos. Assim, temos melhores condições de avaliar as capacidades do que os bebês conseguem fazer naquele período em que convivem com a/o professora/or de referência. "O bem-estar da criança depende antes de mais nada e em grande medida do adulto, ou seja, da maneira como ele a toca." (FALK, 2016, p. 69)

Consideramos que as concepções apresentadas por Shulman colaboram, deixando um legado, para uma análise micro e macro da composição do grupo em que estamos inseridos, como a identificação dos níveis de compreensão das/dos professoras/es e quais as experiências da formação continuada possam colaborar com a aprendizagem docente. Vale destacar que esse proposta teórica-metodológica pode nos apresentar resultados incertos, por ser uma aposta, e dependerá de um grande esforço, no primeiro momento, para a realização das ações e, conforme nos apresenta Shulman, será por meio das ações práticas que fortalecerá os processos, sendo os bebês como "filtros" necessários para qualificação da forma em que professoras/es elaboram os organizadores do cotidiano. Quais são as relações que estabelecemos na creche?

Engatinhando para caminhos possíveis

O que é ser professora/or de bebês? O que são aprendizagens[5] e ensino na primeiríssima infância? Essas perguntas colaboram para refletirmos sobre a perspectiva de como professoras/es elaboram os processos de aprendizagem sob a perspectiva de como realizam o que aprenderam em seus percursos formativos.

Ao lermos os trabalhos de intelectuais brasileiras que colaboram com o conhecimento profissional da docência na primeiríssima infância (BARBOSA, 2006); (MELLO, 2014), temos um número

[5] Dicionário online Priberam: quando passa a ter conhecimento sobre, instruir-se. Aprender. Ação, processo, efeito ou consequência de aprender; o tempo que se leva para aprender.

considerável e variável de pesquisas teórico-metodológicas sobre a formação e desenvolvimento profissional de professoras/es. Essas pioneiras, sobre a didática e formas de ensino na primeiríssima infância exercem as influências necessárias nas pesquisas, reflexões e aplicação de políticas de formação e avanços na área de formação docente. Nesse sentido, o conhecimento da docência e os estudos de caso colaboram para os procedimentos nos estudos da formação docente e as infâncias (MIZUKAMI, 2004).

Por essa perspectiva, colabora por apresentar o paradigma entre pensamento e conhecimento docente, que são os processos de formação e exercício profissional, por isso, encontramos sob à luz de (MIZUKAMI, 2004); (SHULMAN, 2008/09) os argumentos necessários para a elaboração da aprendizagem da docência, base de conhecimento para o ensino e os casos de ensino como investigação formativa.

Sobre a aprendizagem da docência a concepção teórico-metodológica está nas relações entre o conhecimento adquirido na carreira, formação continuada, processos cognitivos na ação docente, planejamento, conhecimento da/o professora/or sobre os educandos, currículo, teorias pedagógicas e conteúdos do pensamento docente (MIZUKAMI, 2004); (SHULMAN, 2008/09).

No que diz respeito à base do conhecimento para o ensino, trata-se de criar as condições para todas as áreas do conhecimento que envolve a formação de professoras/es, garantindo processos de ensino e aprendizagem. Por essas características é possível reivindicar o ensino como profissão, seja pela delimitação no campo do conhecimento, saberes sobre o currículo e direcionamentos nas decisões com relação aos "conteúdos" na educação infantil.

Vale destacar que nessa etapa da educação básica os paradigmas (KUHN, 2017) são de outra ordem, desafiando profissionais da infância a se deslocarem de uma perspectiva centralizadora na ação educativa e partindo para pedagogias participativas, que estabelecem uma relação dialógica entre bebês e profissionais da infância na relação do cotidiano, sendo elas:

auxiliar na retirada dos calçados, organização de contextos com materiais artísticos, a troca de fraldas, subir o elástico das roupas, permitir que os bebês e as crianças possam escolher a roupa que desejam, sentar-se à mesa com seus companheiros de turma, ou seja, retomando a pergunta inicial: como os bebês vivem o tempo na creche? Vivem o tempo na creche aprendendo a conviver com seus companheiros de turma, com educadoras/es que se interessam por eles em sua integralidade, que compreendam seus ritmos e consigam traçar as relações, constituindo sua subjetividade.

Por fim, os casos de ensino envolvem muito mais do que elementos de uma narrativa, mas consequências do que se aprende e ensina por meio das relações entre os elementos que constituem um caso, como os contextos, formas de comunicar o que foi vivido e refletido. Por meio desta prática, colabora por exigir de quem narra as ponderações necessárias para alteração dos caminhos possíveis, demonstrando que as aprendizagens da/do professora/or ocorram por meio das experiências, do viver, das lembranças e recordações, além de ser acompanhado por alguém que possa auxiliar suas práticas, representado na figura da/do Coordenadora/or Pedagógico.

Nesse sentido, Shulman colabora quando argumenta que uma teoria nasce da reflexão, sendo os estudos de caso, narrativas que contribuirão para que o grupo possa elaborar as teorias, surgimento de novas categorias, teorias e aspectos metodológicos. Serão nos estudos de caso que as atividades reflexivas nos levam para uma metacognição, colaborando com a formação de uma comunidade de aprendizagem capaz de inverter o ensino, como a observação das situações do cotidiano, refletindo com o grupo e colaborando com as soluções e a busca de processos humanizados. Trata-se de uma concepção de engajamento docente, na formação dos grupos, de responsabilização consciente dos processos educativos, com propósitos sociais, responsabilidade e a busca da técnica para os momentos de cuidados pessoais com os bebês.

Os estudos de caso colaboram por ter um passo a passo como um plano, intervenção para examinar, replanejar, revisitar, refletir

sobre os planos originais. Por essa perspectiva, podemos encontrar uma tensão entre as/os envolvidas/os e incertezas nos processos, colocando cenas dos contextos dos espaços, dos bebês, descrição dos sonhos coletivos e planejamento docente. Trata-se de apresentar todos os detalhes possíveis do diálogo entre os pares e como ocorrem a resolução dos conflitos.

Primeiros passos na formação docente

Como as/os professoras/es organizam a forma em que os bebês aprendem a viver o tempo dentro das instituições? Pergunta inicial que não se esgota em si mesmas, mas tornam-se um itinerário interessante para complementar a aprendizagem da docência nessa primeira etapa da vida de um sujeito. Como nos apresenta Winnicott: "A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha." (WINNICOTT, 1982, p. 214).

Significa que uma instituição de bebês, ao respeitar e valorizar esses elementos, colabora para assegurar todos os elementos fundamentais que estruturam suas vidas na ausência dos seus cuidadores e responsáveis primários. Para tanto, Winnicott realiza o caminho de demonstrar o papel que a mãe desempenha na relação saudável do bebê, para depois dissertar sobre a forma em que os espaços coletivos possam dar continuidade ao trabalho dos cuidados que foram garantidos pelos seus cuidadores primários.

As mães não têm obrigação intelectual da sua tarefa, justificando que está preparada pela condição biológica e a devoção ao seu próprio bebê que cria essas condições (WINNICOTT, 1982). No caso da/do professora/or, não está biologicamente orientada por um bebê, mas por um conjunto de psicologias complexas que vão amadurecendo e se adaptando com as condições especiais do meio ambiente como um organizador. O pai ou a figura masculina aparece nas reflexões do autor, pelo apoio material e emocional no primeiro momento e depois, gradualmente, estabelece essa conexão

com o bebê. No caso da/o profissional da infância seu desejo não é um bebê específico, mas o seu trabalho (MARIOTTO, 2009).

A segunda instituição do bebê é significativa para ele, a partir das transições de maturidade que ocorrem ao longo da sua vida. Nesse aspecto, os cuidados infantis que ocorrem por parte dos familiares/responsáveis, uma vez que foram bem sucedidos, e que mantêm a continuidade e estabilidade desse ambiente, que a/o professora/or poderá ter condições de exercer suas funções de cuidados pessoais. Na vida cotidiana brasileira é muito comum encontrarmos os bebês em instituições, visto que seus familiares/responsáveis precisam realizar as suas tarefas cotidianas ou simplesmente, permitirem que os bebês e as crianças bem pequenos possam conviver por um tempo com pessoas da mesma faixa etária. Assim, Winnicott justifica:

> Na prática, todas as crianças de uma escola maternal, em certos momentos e de um ou outro modo, são bebês que necessitam de assistência materna (e paterna). Também em maior ou menor grau, poderá ter havido um fracasso materno e, então, a escola maternal tem oportunidade de suplementar e corrigir esse fracasso, sempre que não seja muito grave. (Winnicott. 1982, p. 216).

Ao longo dos sete primeiros anos de vida, as crianças viveram e experimentaram diversas situações que enriqueceram seus sentimentos e relações pessoais, assim como suas capacidades físicas. Winnicott argumenta sobre o desenvolvimento psicológico normal da criança, quando à esta, são garantidos elementos essenciais, como o colo, qualidade em seus momentos de cuidados pessoais, interações e sentir-se importante. O processo de maturação é contínuo, em alguns momentos ocorre imaturidade, como nos momentos de dormir e acordar, angústias que tendem a fazer os bebês voltarem em situações de dependência. Serão essas imaturidades que as/os profissionais das instituições devem estar aptas/os com suas atribuições profissionais, visto que essa confiança foi realizada nos primeiros tempos de nascimento dos bebês.

As expressões de um sentimento infantil podem ocorrer de forma direta, desde que o desenvolvimento da criança prossegue, tenha auto-expressão por meio da brincadeira e da fala. Nesse sentido, a instituição ganha corpo e fôlego pelas suas funções óbvias, como o fornecimento emocional de horas diárias que não seja do lar. A instituição deve ser entendida como um apoio para as/os bebês, estabelecendo oportunidades para profundas relações pessoais com pessoas que não sejam seus parentes. Nas instituições são criadas as condições propícias entre o sonho e o real, por isso, a brincadeira, música, desenhos tornam-se imprescindíveis, exigindo destes espaços sua máxima organização pelo fato de colaborar com ideias livres e o comportamento relacional com o grupo.

Considerações sobre a formação docente

E assim, foi possível colaborar com dois grupos de professoras/es, o primeiro grupo sobre o momento de reorganização dos momentos de alimentação e o segundo nos momentos sobre a troca de fraldas.

Na primeira instituição foram realizados dois encontros com todo o grupo da unidade, seguido de observações no cotidiano da unidade, com foco nos momentos de alimentação e troca de fraldas. O encontro ocorreu após análise de *Google Forms* que os membros da unidade fizeram no final do ano de 2022, apontando a importância de qualificarem os momentos de refeição da unidade como um todo. Como estratégia de formação e agora, dialogando com as concepções de Shulman, o encontro ocorreu a partir das observações e demandas concretas que o grupo tem sobre os processos de alimentação dos bebês e como essa prática torna-se fundamental para as suas aprendizagens e desenvolvimento.

Ao longo dos encontros e das observações diárias, foi possível identificar características do grupo, como aspectos geracionais da docência de bebês, concepção de infância, discussão de casos sobre os momentos de alimentação dos bebês, a partir do tripé que apresentamos no começo deste texto: avaliação permanente das

condições materiais, concepção de bebês e infâncias e aspectos organizacionais da instituição.

Este movimento se torna interessante com o grupo, pois nessa unidade há duas salas de berçários, sendo uma com duas professoras no período da manhã e duas no período da tarde, na outra turma com três professoras no período da manhã, sendo um deles homem, e mais três professoras no período da tarde. Esse perfil de grupo colabora com os princípios apresentados por Shulman sobre os casos de ensino, métodos de casos e conhecimento da docência (MIZUKAMI, 2004).

Os encontros foram dialógicos e sempre na perspectiva de partirmos das reflexões do grupo, a partir desse elemento nos debruçarmos em pesquisar sobre a temática em áreas da saúde. Foi enfatizado, também, a importância da observação e dos registros que realizam sobre os bebês, constituindo as bases teóricas do grupo. No segundo momento foram as reflexões em pequenos grupos, sobre a organização do cotidiano a partir das seguintes perguntas: Como compreendo o momento da alimentação? O que eu preciso saber sobre esse momento? Quais são as dificuldades para esse momento? Quantos bebês tem em cada turma? Como o grupo se sente nesse momento? A partir das suas observações, consegue listar quais bebês apresentam sinais de mais fome? Quantos bebês se alimentam pela mamadeira? Quantos bebês estão introduzindo alimentos sólidos? Quais as condições materiais são importantes para esse momento? Quais atitudes dos adultos são importantes para o momento das refeições? Qual o tempo necessário para a alimentação da sua turma e em qual horário você realiza a pausa dos 15 minutos?

Na outra instituição foi uma unidade conveniada, onde as trabalhadoras cumprem quarenta horas semanais em atendimento aos bebês, sendo os seus momentos de formação continuada organizados pela coordenadora pedagógica em conjunto ao atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas, tornando-se um grande desafio para todos envolvidos.

O primeiro encontro foi sobre a troca de fraldas. Neste grupo, também encontramos uma diversidade geracional, variando muito o tempo da docência, entre 5 a 25 anos como professora de educação infantil, neste grupo, os princípios apresentados por Shulman tornam-se fundamentais e importantes, por revelar o processo de ensino e aprendizagem das professoras com os bebês.

Por meio de perguntas, como: Há quanto tempo você está na Educação Infantil? Você prioriza mais os momentos dos cuidados pessoais ou as propostas pedagógicas do seu agrupamento? No momento da troca de fraldas, qual é o seu maior desafio? O que você já leu sobre esse momento? Descreva um pouco e caso não tenha lido nada sobre o assunto, por favor, aponte neste formulário. O que você sabe sobre os cuidados pessoais na troca de fraldas? O que é importante para o bebê e a criança bem pequena nesse momento da troca de fraldas? O que é importante para a educadora e o educador na troca de fraldas? O que é preciso saber sobre a troca de fraldas dos bebês e crianças bem pequenas? Nos registros sobre as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, a troca de fraldas aparece em seus registros? De que forma? Descreva uma parte dele aqui para nosso encontro. Quais são as suas dúvidas e curiosidades para esse momento?

Além desse diálogo, foi possível refletirmos sobre aspectos biológicos, envolvendo alguns autores que contribuem com esses estudos. Realizamos uma oficina, com uso de bonecas, apresentando técnica para esse momento tão importante com os bebês, crianças bem pequenas e professoras/es, de forma a convidá-los a participarem desse momento e não ser uma tarefa corriqueira da professora. Também foi feita observação nos trocadores de fraldas e banheiros da instituição, onde as professoras registraram por meio de fotografias e escritos sobre os materiais necessários para a troca de fraldas. Partirmos de uma grande pergunta: o que é importante ter para os bebês e as crianças bem pequenas na sala de referência, na ausência de uma das educadoras para a troca de fraldas e ida ao banheiro?

Acreditamos na potencialidade dos saberes docentes como possibilidades de um tempo e espaço que exijam alterações, que podem romper ou terem continuidades, dependendo da força e disposição do grupo. As contribuições de Shulman sobre ensino e aprendizagem da docência colaboram por contribuir com o grupo de professoras/es que compõem as creches nos momentos de formação continuada, levando em consideração aspectos geracionais entre os mais novos e mais velhos na docência, constituindo bases do conhecimento da docência a partir da realidade vivida e refletida, por meio dos estudos de caso. Ao possibilitar encontros, observações diárias e observação nos estudos de caso, percebemos a potência em contribuir com a formação de professoras/es.

Apontamos a necessidade de mais tempo de convivência com o grupo de professoras/es, qualificação dos instrumentos de acompanhamento, observação e registros sobre o procedimento a ser aplicado, pois assim, teremos mais condições para a elaboração do Professor para Comunidade de Aprendizagem, além de identificarmos se a instituição colabora com as aprendizagens e desenvolvimento dos bebês.

Por fim, vimos que a/o professora/or de educação infantil cumpre um papel importante na relação com os bebês dentro das instituições de ensino, uma vez que vão aprender a viver o tempo a partir da relação direta com a/o educadora/or de referência, dessa forma, a relação será dialógica, de contato visual e físico entre ambos, sobretudo nos momentos de cuidados pessoais. Por isso, temos dialogado com o grupo de professoras/es sobre a importância deste momento ser a centralidade do trabalho na creche, assim temos mais condições em ter como ponto de partida os próprios bebês, uma vez que ele afeta o ambiente e a/o professora/or.

Partir por esse referencial é uma abertura, fissura para suas forças do desejo e toda a potência que os bebês colocam, pois ele afeta o adulto de referência, o tempo, espaço, a organização da instituição e todos aqueles que de alguma forma querem exercer

controle absoluto sobre suas formas de vida. Os bebês reivindicam novas formas de lidar com as suas linguagens, deslocando concepções adultocêntricas sobre suas formas de vida. Alimentar um bebê no colo, a abertura da porta da sala de referência para que possa engatinhar pela instituição, o convívio com seus companheiros e na resolução de possíveis "conflitos" por ele mesmo, a qualidade em pegarmos no colo garantindo toda a organização do seu corpo. Os bebês, também colaboram para interrogar as instituições educacionais!

Referências

ANDRADE FILHO, Odilon de; BARROS FILHO, Sebastião; PEREIRA HIRTH, Maria Bernadette. Creches (Organização e Funcionamento). Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Departamento Nacional da Criança, 1956. Coleção DNCr N. 151.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2006.

BARBIERI, Stela. Territórios da Invenção: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

COSTA, Manola Vidal de Souza. Método de observação de bebês modelo Esther Bick: o ensino da contratransferência para psicanalistas e psicólogos. In: O método de observação e o trabalho em creches e na pré-escola. Curitiba: Juruá, 2017.

CAMPOS, Maria M. Malta: et al. Profissionais da creche. (Relatório de pesquisa). Acesso em 31/05/2023 14h00. https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.downloadArtigo.mtw?id=306.

CORSARO, W. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FALK, Judith (org). Abordagem Pikler, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

COSTA, Manola Vidal de Souza. Método de observação de bebês modelo Esther Bick: o ensino da contratransferência para

psicanalistas e psicólogos. In: O método de observação e o trabalho em creches e na pré-escola. Curitiba: Juruá, 2017.
DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. In: 1730 - "Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível." São Paulo: Ed. 34, 1997.
GOTTLIEB, Alma. Tudo começa na outra vida: A cultura dos recém-nascidos no oeste da África. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013.
GRAMSCI, Antonio, Os intelectuais e a organização da cultura. In: A formação dos intelectuais. São Paulo: Círculo do Livro, S/A.
KUHN, Thomas. S. A estrutura das revoluções científicas. In: Introdução: um papel para a história. São Paulo: Perspectiva, 2017.
LAPA, Thaís de Souza. O gênero do trabalho operário: condições do trabalho, divisão sexual e práticas sociais em indústrias metalúrgicas dos segmentos automotivo e eletroeletrônico. In: O Gênero do Trabalho: a construção e a experiência da segregação e da mixidade.
Lee S. Shulman; Judith H. Shulman. "How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective". Texto publicado originalmente em Journal of Curriculum Studies, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. Direitos autorais (2004) reservados para Taylor & Francis Ltd. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano e Bárbara Barbosa Born a partir da edição publicada em The Journal of Education, v. 189, n. 1/2, p. 1-8, 2008/2009. [N. de E.].
MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. In: Mais ainda, ainda mais: o trabalho preventivo na educação infantil. São Paulo: Escuta, 2009.
MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. Revista Magistério, São Paulo - SME/DOT, n.3, p. 46-53, 2014.
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolete. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. vol. 29, nº 2, p. 33-49, 2004 Santa Maria. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista>.

MORIN, Edgar. O Método 6: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre Sulina, 2005.
MOZÈRE, L. *Le printemps de crèches: histoire et analyse d'un mouvemente.* In: *Introduction; La rupture de Mai.Éditions L'Harmattan*. Paris: 1992.
PARLATO-OLIVEIRA. E. Saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2022.
PARLATO-OLIVEIRA. E; COHEN, D. (Orgs.) O bebê no mundo transdisciplinar. In: O bebê criador de redes transdisciplinares; *Homo developpementalis;* Amamentação: de quem é a escolha? São Paulo: Instituto Langage, 2023.
PRIBERAM. *In*: Observação; Aprendizagem, Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/> [consultado em 02/11/2023]. Online de Português. Porto: 7Graus, 2020.
QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como fenômeno social". Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1(64), p.199-211, 2011.
SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na sociedade de classes. In: Mulher e Capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos. In: Vínculos e Cuidados, Motricidade livre. São Paulo: Omnisciência, 2017.
VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores. In: Criação e imaginação, Imaginação e realidade, O mecanismo da imaginação criativa. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
WOODS WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. In: A mãe, a professora e as necessidades da criança. Rio de Janeiro: JC editora, 1982.
WOODS WINNICOTT, Donald. O brincar e a realidade. In: "Introdução"; "Objetos transicionais e fenômenos transicionais"; "O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil". Rio de Janeiro: 2019.

4

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, SEU CONTEXTO E ALGUNS DISPOSITIVOS LEGAIS

Sidney Marques da Motta
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Introdução

No presente artigo vamos abordar três pontos, basicamente: a formação do educador em termos gerais, a sua formação continuada e a fundamentação legal da atividade docente no contexto brasileiro, dando uma especial atenção ao trabalho colaborativo e às possibilidades que com ele surgem.

A função educativa encontra-se cercada por todos os lados, imersa num cipoal jurídico, um emaranhando de dispositivos legais de toda sorte e em todos os níveis. Seria preciso um tratado com vários volumes para reunir e sistematizar tudo isso. Não é o caso. Mas não deixa de ser curiosa essa enormidade e diversidade. Pode ser levantada a suspeita de que seja intencional, algo feito para não ser compreendido mesmo e talvez, se tudo der certo, para não dar resultados. De qualquer forma, no caso específico a importância desses marcos legais está em que eles servem para nortear a pesquisa, especialmente no que diz respeito às dificuldades encontradas para que seja efetiva a formação continuada e para que esta possa se servir do trabalho em grupos colaborativos. Procurando lançar luzes sobre esse ponto, o presente artigo apresentará uma apreciação sobre o contexto da educação brasileira em suas profundas e extensas bases constitucionais e legais e os pontos em que tais elementos se imbricam com a formação continuada e os grupos colaborativos.

1. Formação de professores: algumas dificuldades

Quando se trata de formação de professores, a queixa sobre uma formação insuficiente para os principais desafios que a prática docente enfrenta é a principal questão. Vamos tratar aqui, em especial, exatamente sobre essas necessidades formativas do educador, um dos nossos objetivos específicos desse trabalho. Mas de maneira transversal, também será abordado o objetivo geral, de verificar como os professores concebem a possibilidade dos grupos colaborativos no seu contexto de trabalho tendo em vista a formação continuada e os demais objetivos específicos. A formação continuada assim, faz parte do entendimento de que há e sempre haverá mudanças curriculares, tendo em vista que um conhecimento hoje aplicado pode ser considerado essencial para a educação básica, por exemplo, e, com a mudança social, isso também mudar. Altera-se o conhecimento que será posto como essencial, alteram-se também os métodos e abordagens de ensino. Os métodos e abordagens de ensino mudam na medida em que os resultados dos alunos não são satisfatórios para se pensar em qualidade na educação e na proporção em que novos estudos científicos recebem relevo (MELO, 2020).

André (2010) discute alguns questionamentos importantes a respeito da pesquisa sobre a formação de professores, do quais se destaca se tais trabalhos haveriam de dar alguma contribuição para que a área (de educação) obtenha maior reconhecimento social. Segundo o mesmo autor, se faz necessário trazer a público o resultado destes trabalhos, aquilo que foi encontrado, o que foi descoberto e o que ainda carece de maiores esforços investigativos.

Ribas (2000) indica que a descontinuidade de políticas de governo faz com que o ciclo de política seja interrompido. Destaca-se aqui a importante distinção entre políticas de Estado (aquelas que permanecem a longo prazo e que definem o modelo de nação que se objetiva) e políticas de governo (as metas e projetos estabelecidos para um período eleitoral, metas provisórias, circunstanciais e comumente guiadas por outros interesses que não

a res publica). Esse ciclo seria o aprimoramento e redesenho da política após monitoramento e avaliação de suas fases de implementação. Ora, enquanto os documentos oficiais apresentam a política de Estado, mais contínua que a política de governo, em teoria, o que se encontra são descontinuidades que visam de maneiras diferentes atacar o mesmo problema: a falta da qualidade da educação.

Mencionar a qualidade na educação é tratar de uma gama complexa de relações e fatores associados. De fato, seria um enorme desafio entender em que medida a formação continuada dos professores poderia impactar diretamente nos dados de desempenho dos estudantes, por exemplo. Assim como Ribas (2000), entende-se que a descontinuidade de políticas governamentais de Estado pode afetar esse processo que é contínuo e a longo prazo. O descompasso entre as teorias e investigações científicas das universidades com o contexto real das escolas também já foi observado, porém isso tende a mudar, principalmente com inciativas como o mestrado profissional, por exemplo. Muitas linhas de pesquisas de mestrados e doutorados acadêmicos também integram essa preocupação e utilizam metodologias como estudo de caso, grupo focal, pesquisa ação, entre outras.

É muito comum identificar em pesquisas que coletam a fala dos professores, a revolta dos colegas de profissão com a "culpabilização" que recai sobre o corpo docente pela falta de qualidade na educação. Como se o foco repetidamente estivesse colocado, vez após vez, sobre a necessidade de contínuo aprimoramento dos professores. Outro aspecto comum na fala dos professores é a falta de clareza sobre o que afinal precisa ser feito para que se possa intervir de maneira eficaz e melhorar os resultados dos alunos. Falta clareza e direcionamento nos documentos oficiais curriculares, bem como nos materiais das formações continuadas. Pois bem, se essa clareza estiver associada a uma "receita", um "passo a passo", seria muito inocente e simplório reduzir o contexto a isso, assim como também o é quando

apenas culpabilizamos os professores e seu “despreparo”. Além disso, ainda segundo Ribas (2000), as abordagens adotadas na formação de professores ao longo da história, resultaram das visões de mundo dos indivíduos da educação, das escolas e das aprendizagens que estiveram presentes no currículo principal em todos os momentos. A educação dos anos 70 retirou a complexidade da realidade da vida do sujeito em determinado contexto e dos processos culturais e conscientes, tornando-se uma teoria espontânea e empírica.

Duarte (s.d.) entende que a desvalorização do conhecimento teórico existe nas ideias de muitos autores e se torna mera alusão no campo pedagógico da formação de professores. Facci (2004) destaca que um aspecto importante no debate sobre o conceito de professor reflexivo é a supervalorização da subjetividade no ensino. O autor afirma que a base teórica e epistemológica da extensa bibliografia relacionada ao tema estaria alicerçada na pedagogia da Escola Nova. Segundo o autor anteriormente citado, embora os estudos sobre professores reflexivos tenham sido importantes na oposição ao racionalismo técnico, eles introduzem algumas limitações, como: a) não fica claro nos estudos sobre o tema a respeito de em que momento da formação docente do teórico é adquirido conhecimento e, que conhecimento orientaria sua prática; b) não basta dar "voz aos professores", é preciso refletir sobre as condições econômicas, políticas e sociais em que se insere a profissão e as necessidades postas pelo capital que exigem esta ou aquela atitude dos professores; c) as especulações que valorizam o trabalho do professor no processo educativo, valorizam suas experiências e reflexões sobre a prática e correm o risco de analisar apenas a subjetividade do professor como se o referido trabalho fosse feito em particular, isolado da realidade social e dispensando o aprendizado social construído coletivamente (APARECIDA, 2011).

Outra noção que merece reflexão é a questão do professor-pesquisador. No entendimento de Soares (2008, p. 163), os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, mas esclarecem a mesma coisa, a saber, “a ideia de que a formação e o

trabalho docente devem se basear no delírio da própria prática". Quando se fala em "professor-pesquisador" o conteúdo da expressão traz a ideia de que os docentes são vistos como especialistas, que podem refletir (professores reflexivos) e, sobretudo, produzir conhecimento sobre o seu trabalho (professores-pesquisadores). A perspectiva do professor-pesquisador continua sendo uma ideia promissora, desde que não se limite a análise da própria prática educativa. A partir daí, torna-se relevante perceber que os professores possuem uma visão ampliada da ação educativa e as possibilidades de ampliar seu campo de conhecimento, atuação e conhecimento teórico. Em suma, os professores querem sempre refletir sobre a dimensão social e política da educação e sobre o contexto em que sua prática ocorre (DICKEL, 1998). Assim sendo, tomando por base a literatura pesquisada, na concepção de professores-pesquisadores e professores reflexivos haveria de se enfatizar demais a individualidade no ensino e a individualidade dos professores e de sua prática em detrimento das intenções e das vontades usuais.

2. Formação continuada: uma alternativa

Com base nessas controvérsias, é preciso conceber um conceito de educação permanente que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação. Necessita-se de profissionais com personalidade ampla e dominante, que compreendam as realidades do seu tempo, com consciência crítica, que possam intervir e mudar as condições da educação, escola e sociedade. Embora a enquete e o debate sobre "educação continuada" não sejam novos, podemos crer que ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente porque várias estratégias que envolvem a continuidade da formação têm repetidamente surgido antes da política governamental em outras áreas também e servem ainda como fonte de financiamento para programas presenciais e à distância (APARECIDA, 2011).

A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: explicitar uma concepção de educação, de homem e de sociedade, uma revisão de todo o design de conteúdo, metodologias, avaliação e gestão da escola e a criação de políticas de democratização do sistema educacional (MAINARDES, 2008), além de melhorar as condições de trabalho, salários e jornada de trabalho dos professores, entre outros. Assim, pode-se considerar que a formação continuada dos professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a qualidade do ensino.

Neste sentido, Kramer (2006) analisando os fatores que levam ao fracasso escolar e corroborando que a escola não produz leitores, afirma que uma das razões para isso é que a escola perdeu seu sentido cultural, função social e papel humano ao longo do tempo. Autores como Kramer (1989), Andaló (1995) e Ribas (2000) consideram a formação contínua como condição essencial para a qualidade, mas destacam os seus desafios: a) cada nova política, projeto ou programa parte do zero, sem ter em conta a experiência e o conhecimento acumulado, b) a formação é encarada de forma isolada, sem ter em conta as outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e retribuição), c) privilegia aspectos individuais da formação e, d) não faz parte de um sistema de educação continuada. Para os mesmos autores, um estudo que se entende como um processo de desenvolvimento contínuo e consistente quer que os professores estejam prontos para continuar aprendendo e para isso deve-se capacitá-lo a aprender a refletir sobre suas próprias ações.

Moreira (2002) adverte que a educação continuada pode se tornar "negócio rentável", principalmente quando são oferecidos cursos superiores enxutos, visando melhorar as estatísticas com um pequeno investimento. Para transmudar essa situação, é necessário estabelecer programas de formação continuada de professores como forma de fomentar a produção de intelectos críticos, melhorando seus conhecimentos teóricos e energizando sua reflexão de acordo com seu contexto de prática.

Segundo Ferreira (2007) sobre a educação continuada, espera-se que os professores possam melhorar a instrução e as práticas de ensino. Baseia-se na necessidade de qualificar conceitos-chave para alcançar os melhores resultados em suas atividades, além de reconhecer seu profissionalismo. O autor descreve que em uma perspectiva crítica, a formação continuada deve ocorrer em um ambiente de compromisso, com o desenvolvimento do profissionalismo docente, de modo a articular as questões políticas e sociais com a prática pedagógica e a colaboração com os alunos. Para que isso aconteça, a formação continuada deve potencializar o conhecimento teórico e permitir que os professores implementem práticas pedagógicas que possam garantir a aquisição de conhecimento por todos os alunos. A formação de professores no uso de práticas sistemáticas, pedagogias diferenciadas e avaliação formativa são alguns exemplos que podem ser apontados como necessários no cenário (APARECIDA, 2011).

3. Reformas na educação

A reforma na educação é preocupação não só do Brasil, mas tem caráter mundial e as iniciativas para melhoria da qualidade do ensino, por vezes, está entrelaçada ao papel ativo do professor neste processo. Diante desse cenário, a "pressão" que recai sobre o profissional é entendida por alguns pesquisadores como injusta, na medida em que somente uma formação continuada seria medida capaz de suprimir a defasagem do período de constituição e formação do profissional, perpassando a formação do profissional desde a educação básica até o ensino superior, comparado ao período atual em que novas práticas e abordagens são necessárias para a atuação prática como docente (CALHOUN; JOYCE, 2012).

Sendo culpabilizado o professor ou não, a questão é que essa reforma busca melhorias na qualidade da educação e se manifesta em diferentes esferas, políticas públicas, investimento, avaliação, legislação, entre outros. Porém, cabe destacar que todos esses esforços parecem culminar ou levar em consideração o espaço

escolar, o espaço de atuação do professor como um espaço propício para grupos colaborativos, mediante a garantia da democracia nas relações, da metacognição e cooperação, para colocar em prática aspectos da reforma educacional (HOPKINS, 2012). Desta forma, a escola passa a ser concebida como uma instituição responsável por aprendizagens, tanto no âmbito do aluno quanto na preocupação do constante aprimoramento dos profissionais, ou seja, a escola como organização que aprende.

Para a melhoria na qualidade da educação, pensa-se, assim, em um redesenho da organicidade da escola enquanto gestão, que necessita do envolvimento ativo de seus atores. Essa participação ativa envolve a formação continuada e sua implicação direta e indireta em iniciativas que buscam a cultura dos dados na gestão das escolas (CLIMACO, 1992). Assim, a formação continuada passa a ser entendida com dois focos principais: o primeiro ligado à melhoria dos processos de tomada de decisão da gestão escolar sob o viés da cultura dos dados, sob uma perspectiva democrática e participativa dos agentes escolares. Já o segundo, está relacionado à necessidade de constante aprimoramento do aprendizado dos profissionais no tocante a novas práticas pedagógicas e formas de lidar com o conhecimento para que se cumpram os postulados curriculares atuais (PARO, 1979).

No cenário mundial, principalmente nos Estados Unidos, onde dados precisam ser gerados e alunos ser avaliados por seus desempenhos, identifica-se que os professores são o fator intraescolar mais influente no desempenho dos alunos (HUNT INSTITUTE, 2012). Já no Brasil, as avaliações em larga escala impactaram de diferentes maneiras as iniciativas do Estado e de governos federais, estaduais e municipais. Sob a premissa de que, com os dados da avaliação, seria possível realizar uma política de prestação de contas e que esses dados poderiam pautar melhor as ações de gestores e professores no contexto de mais autonomia escolar estabelecido. Toda uma gama de posicionamentos contra e a favor em relação a esse cenário está presente nos sentimentos dos professores, principalmente em relação à política de bonificação e

isso pode impactar na recepção de algumas formações continuadas (FERRAZ, 2012).

Assim, temos que, tanto no Brasil quanto em outros países, as reformas que visam a descentralização da educação tiveram como pressuposto a necessidade de atribuir maior autonomia à escola. Isso iria teoricamente contribuir para o surgimento de escolas com alto desempenho. Porém tal objetivo depende de diversos fatores associados não só ao poder de intervenção direta da escola, mas ainda a fatores nos quais a escola pouco consegue intervir de forma mais direta e a curto prazo (CARNOY; CASTRO, 2012).

Barth (1990) argumenta a favor de uma reforma da escola, levando em consideração principalmente as habilidades, aspirações e energia dos agentes ativos no espaço. O autor destaca pressupostos para que isso ocorra: a escola tem a capacidade de se aperfeiçoar mediante condições certas, deve haver motivação para que adultos e jovens (o que inclui o professor) juntos possam contribuir para as aprendizagens (de si e do outro), a cultura da escola precisa ser melhorada, bem como a qualidade das relações interpessoais, pois isso impacta na qualidade das experiências de aprendizagem e por fim, um esforço para originar e fornecer, dentro e fora do espaço escolar, as condições para que todos que a frequentam possam promover e sustentar a aprendizagem entre si.

Desta forma, associado ao cenário fortemente marcado pelas avaliações em larga escola no Brasil desde a década de 90, percebe-se ainda, em período mais recente, a tentativa de alinhamento entre a noção de habilidades e competências presentes nas matrizes de referência dos testes com a norma curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A cultura dos dados e a necessidade de novas práticas pedagógicas, se alinham, ou, buscam se alinhar, mediante a iniciativa legal (GONÇALVES et al., 2020). A organização documental da BNCC, enfatizando as habilidades básicas de cada ano da escolarização da educação básica, pautado em descrições de habilidades e competências com nomenclatura próxima da presente nas Matrizes de Referência dos testes em larga escala, são

um nítido exemplo da tentativa de alinhamento. Percebe-se, assim, que não se trata apenas de conteúdo a ser ensinado, mas sim de habilidades a serem mobilizadas. Isso traz um aspecto de bastante novidade para o currículo e para os professores.

As formações continuadas estão constantemente pautadas nesse novo caráter reformista (GUERRA, 2020) e recebem um compromisso com esse contexto de readaptação do profissional, tanto no tocante à nova concepção do espaço escolar quanto à necessidade de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Para que isso seja expressivo, as pesquisas apontam para uma complexa percepção de como os grupos colaborativos podem favorecer significativamente na constituição de um cenário propício e adequado para a constante aprendizagem do profissional. Diante dessa situação em que as mudanças são contínuas, a formação continuada passa a ser um momento em que o profissional já está habilitado a exercer sua profissão, porém necessita de constante aprimoramento.

O tema da inclusão também recebe relevo nas formações devido a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Ela estabelece que a matrícula de pessoas com deficiência é obrigatória nas escolas regulares e não limita o número de alunos com tais condições por turma. As instituições de ensino públicas e privadas não podem recusar a admissão de alunos com deficiência, o que gera ampliação na demanda por formação continuada específica, para que os professores e demais agentes da escola possam aptos a esse novo contexto de sala de aula.

4 Educação, políticas públicas e marcos legais

A percepção de como as políticas públicas devem se estruturar, quais os órgãos responsáveis e quais garantias precisam ser estabelecidas vai se adaptando não somente pelas políticas de governo como também pelas de Estado. As modificações dos documentos oficiais para a educação são exemplos disso. Como documentos oficiais, que estão correlacionados à formação continuada no país, pode-se mencionar os seguintes documentos

em ordem cronológica: a Lei n° 5692/1971, de Diretrizes e Bases da Educação; a Lei n° 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE (Plano Nacional de Educação); as Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN's (2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); a Lei n° 8.405/92 e a Lei n° 11.502/07, ambas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); a Lei n° 13.005/14 – PNE; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) (BRASIL, 2015). Pelas datas desses documentos (Quadro 1) pode-se perceber que um esforço das políticas públicas em relação à formação continuada para os professores da Educação Básica no país é recente.

Quadro 1- legislação brasileira pertinente à educação: alguns documentos

1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/1971	1971
2	Lei n. 8.405/92	1992
3	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996	1996
4	Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001 – PNE (Plano Nacional de Educação)	2001
5	Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN's (2002)	2002
6	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006)	2006
7	Lei n. 11.502/07 ambas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	2007
8	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010)	2010
9	Lei n.13.005/14 – PNE	2014
10	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) – 2015	2015

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). A partir daí entraram em pauta questões como financiamento por aluno e valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF) e a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entre essas questões, estava ainda a proposição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de coletar dados sobre o desempenho dos alunos por meio de testes em larga escala e monitorar os resultados das escolas. Nessa época foram então realizados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio.

A respeito da formação continuada, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seus artigos 61, 62, 62, 63, 64 e 67 a forma de regulamentar essa formação. No artigo Art. 61, § 2º, observa-se que "A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (LDB, 1996, s/p.). No artigo 62, § 1º, tem-se que "A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério". Em 2013, foi incluído no artigo 62, o parágrafo único a seguir:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (LDB, 1996, s/p.).

No artigo 63, expressa-se que os institutos superiores de educação vão manter: "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (LDB, 1996, s/p.). A formação continuada também é considerada para os docentes que

objetivam ser atores na gestão da escola e esse aspecto apresenta-se no artigo 64:

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 1996, s/p.).

No Art. 67, observa-se que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (LDB, 1996, s/p.) e "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho" (LDB, 1996, s/p.). A preocupação com a formação continuada se manifesta como aspecto de políticas educacionais de relevo. O primeiro programa a ser ofertado no ano de 1997 foi o e-Proinfo, conforme verifica-se no site do Ministério da Educação (MEC). A iniciativa em questão trata de um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem com diversos meios de formação tais como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Com o princípio de formação continuada pautada em competências, o MEC produziu os Parâmetros Curriculares em Ação, programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). Essa iniciativa, expressou claramente que seu objetivo era incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos (PLACCO, 2011).

Em 2001, foi institucionalizado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), para formação continuada dos professores da rede pública. Esse programa tinha como objetivo

proporcionar estudos que acompanhassem metodologias do ensino da leitura e da escrita mais atuais. Observa-se como principais fontes os estudos de Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Em 2006, outra política que se pode destacar é o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Esse programa objetivou oferecer formação a professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental e das classes de alfabetização da rede pública, um ensino híbrido entre presencial e online. Na segunda metade da década de 1990, avança o neoliberalismo, reconfigurando o capitalismo de forma exacerbada e com foco no mercado. Nos moldes do neoliberalismo a escola era vista no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento (CAMPOS; SOUZA JUNIOR, 2011).

No Art. 150 da Constituição de 1988, observa-se que compete à União: "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (BRASIL, 1988, s/p.). O plano teve vigência de 2001 a 2010. O Congresso Nacional deveria aprovar as medidas legais decorrentes dele e, de acordo com sua execução, corrigir as deficiências e distorções, após avaliação, instituindo-se então, o Sistema Nacional de Avaliação.

Em 2002 foram publicadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente, para a Educação Básica, pela resolução CNE/CP nº 1/2002, com parâmetros para a formação em nível superior (BRASIL, 2002). Nelas, a formação continuada apresenta-se no Art. 14, § 2º e tem-se: "Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras" (BRASIL, 2002, p. 6).

Paralelamente, a formação continuada precisa se pautar em avaliação, e por isso, destaca-se também o fragmento:

> [...] a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002, p. 6).

Dando continuidade às observações dos documentos oficiais, no ano de 2003, destaca-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE). Nessa iniciativa, a formação continuada é entendida como uma exigência da atividade profissional no mundo atual, devendo integrar nova teorias junto ao dia a dia da escola. Desta forma, foi constituída pelo INEP, os sistemas de ensino e a participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB). A REDE tem o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores, e, por consequência, dos alunos. Em 2005, foi implantado um novo programa de formação a distância de docentes que trabalham na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e que não possuem a formação específica para o magistério, o ProInfantil. Algumas dessas iniciativas permanecem como políticas de formação continuada, conforme apresentadas no quadro 2:

Quadro 2 - formações continuadas oferecidas pelo mec em 2022

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de dois anos para alfabetizadores com carga horária de 120 horas anuais, a metodologia oferece pesquisas e atividades práticas. As aglomerações com os professores alfabetizados são conduzidas por orientadores de aprendizagem. São professores da rede que cursam 200 horas de cursos extracurriculares por ano em universidades públicas.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - são desenvolvidas ações que contribuem para o debate sobre o direito da criança de aprender no ciclo de alfabetização. Um processo para avaliar e monitorar a aprendizagem das crianças Planeamento e avaliação de situações didáticas. Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, utilizando o material didático distribuído pelo MEC.
ProInfantil - O ProInfantil é um curso por correspondência de nível intermediário na modalidade Normal. Destina-se a profissionais que atuam em pré-escolas, creches e pré-escolas das redes públicas e privadas, sem fins lucrativos e que não possuem formação específica para a docência.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - O Parfor induz e promove a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade para os professores que atuam na rede pública de educação básica, para que esses profissionais obtenham a formação exigida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino básico do país.
Proinfo Integrado - O Proinfo integrado - O Proinfo integrado é um programa educacional voltado para o uso didático-pedagógico das tecnologias de Informação e Comunicação - TIC no cotidiano escolar, vinculado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e à disponibilização de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do professor da tevê escola e DVD Faculdade, de Domínio Público e do banco Internacional de Objetos educacionais.
e-Proinfo - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite projetar, gerenciar e desenvolver diferentes tipos de estudo, como cursos a distância, complementos de cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e muitas outras formas de assistência remota no processo ensino-aprendizagem.
Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de educação continuada para professores para melhorar a qualidade do aprendizado de alfabetismo e matemática na 1ª série. Este programa é executado pelo MEC em parceria com as Universidades da malha Nacional de Educação continuada. bem como a participação do estado e dos municípios.
Gestar II - O Programa de Gerenciamento Escolar oferece aos professores da formação continuada cursos de Língua Portuguesa e Matemática no último ano. (anos seis a nove) do ensino fundamental em escolas públicas. O treinamento tem carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui controvérsias sobre questões práticas e teóricas e visa contribuir para a melhoria da autonomia dos professores em sala de aula.
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 para ajudar a melhorar a formação de professores e alunos. O principal público-alvo da rede são os professores do ensino fundamental da rede pública de ensino.

Fonte: MEC (2002). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/formação. Acesso em: 15 nov. 2022 (Adaptado pelo autor).

Talvez pela logística, as formações de professores estão nitidamente caminhando para a modalidade à distância e percebe-se ainda que a avaliação do sistema educacional aparece nos documentos oficiais como forte tendência das avaliações em larga

escala e pela necessidade de o sistema pautar suas ações nesses e em outros dados. Interessante destacar, com isso, que os cursos para formação de gestores e coordenadores pedagógicos que serão responsáveis por formar e estabelecer uma cultura avaliativa de dados em suas respectivas escolas, passou a reger grande parte das formações continuadas que objetivam usar os resultados das avaliações como meio para propor mudanças mais significativas nos espaços escolares. Se não diretamente, indiretamente essas formações foram e ainda são utilizadas e são fruto de uma vasta discussão, pois há educadores contra e a favor dessa perspectiva.

5. O papel da coordenação

Uma parte importante dos estudos relacionados à formação continuada de professores afirma que o foco deve ser o coletivo de professores de cada instituição de ensino, atribuindo ao coordenador pedagógico o papel central na formulação de ações de formação, a fim de promover o desenvolvimento da equipe pedagógica, quase como professor particular. É necessário, portanto, organizar o tempo escolar de forma a garantir a regularidade das reuniões, a contextualização dos temas e o envolvimento dos professores para que as discussões sobre controvérsias sejam para eles momentos de real aprendizagem.

Em nível nacional, entende-se que os coordenadores pedagógicos devem ser o elemento intermediário na formação do pessoal de acordo com suas necessidades e exigências, além de coordenar o ensino nas escolas (CHRISTOV, 2007; ALMEIDA, 2003). Cabe a eles mobilizar os professores para a elaboração/ reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ajudando-os a propor e implementar as medidas necessárias, na opinião do grupo, relacionadas ao currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação, aos materiais didáticos e pedagógicos, mas também às questões disciplinares e éticas e a interação da escola com a sua comunidade.

Em outros países como o Reino Unido, nem sempre é possível realizar a tarefa com o coordenador pedagógico, como no Brasil. No Canadá, por exemplo, "consultores" docentes trabalham nas escolas para ajudar os professores a administrar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento do ciclo de ensino. O sistema educativo francês não prevê a intervenção de profissionais nos estabelecimentos, mas estes podem contar com a ajuda de um serviço de aconselhamento e apoio pedagógico, cujo objetivo é orientar professores e material didático nos estabelecimentos onde a inspeção geral elimine algum problema (DAVIS et al., 2021). Fica claro que, tanto no Brasil quanto no exterior, quando existe a figura do setor de capacitação profissional, sua função é garantir a qualidade do processo educacional oferecido à população o que se realiza sobretudo por meio do acompanhamento e da formação contínua dos professores. Entretanto, nas escolas brasileiras, a concepção de formação continuada de professores implementada com a coordenação de um setor de capacitação nem sempre teve sucesso (MIZUKAMI, 2021).

Quando colocada sob a perspectiva da ordem pública, muitas vezes observa-se que parcelas substanciais da educação são trazidas para as escolas e que o coordenador pedagógico, obrigado a seguir regras estatais, acaba perdendo sua autonomia, enquanto os professores permanecem como meros executores das medidas que lhes são impostas, sendo estas sempre vistas a partir de fora. Além disso, sabe-se que a ação do setor de capacitação nem sempre é pautada pelas necessidades e exigências da escola; sabe-se também que há uma forte resistência por parte dos próprios professores em aceitar suas sugestões. Sua liderança nem sempre foi reconhecida, e isso pode ser devido à falta de formação básica sólida e/ou experiência de ensino ou, porque sua atitude não se enquadrava no papel que se esperava dele em uma escola democrática.

Certas perspectivas colaborativas são fortemente apoiadas pelo papel do coordenador pedagógico, entendido como responsável pela formação continuada dos professores no

ambiente escolar, pelo fortalecimento de toda a equipe docente, incluindo o diretor, e pela legitimação da escola como espaço de formação continuada de professores, em que uns ajudam outros.

Algumas vezes observa-se que determinadas formações continuadas de professores de cunho colaborativo, sem desconsiderar o papel do coordenador pedagógico, dão mais atenção à escola, privilegiando as interações que acontecem no local de trabalho ou em outros equipamentos do sistema educacional. Essa corrente, que tem forte impacto no nível institucional, considera que os professores questionam permanentemente sua prática pedagógica, de modo que fica marcada a discussão sobre o ensino e que deve identificar seus aspectos críticos, bem como estimular a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficaz para a sala de aula. Em particular, o diálogo entre professores deve criar uma atmosfera de confiança e relacionamento, que é uma função fundamental de um "grupo colaborativo" (FULLAN; GERMAIN, 2006). Neles é possível observar e falar sobre o que está sendo feito, e com isso o que é observado e o que é dito se torna um feedback para melhorar o processo de ensino.

Esses resultados são promissores: maior comprometimento dos professores em inovar e experimentar, coordenação mais eficaz do trabalho dentro e entre as aulas, maior articulação consistente dos diferentes níveis de ensino e maior empenho na supressão de processos de ensino que não ajudam a motivar nem incitam os alunos a aprender como se pretende. Para construir grupos colaborativos, os professores devem aprender a tornar o conflito explícito e negociar; evitar acordos velozes e simplistas; desenvolver sensibilidade política e ética; conhecer o macro contexto em que se insere, com suas desigualdades e disfunções e combater as mazelas da escola assim como as da sociedade em geral.

6. Trabalho colaborativo e educação: perspectiva integrada

Argumenta-se que a aprendizagem contínua é uma noção a ser integrada na cultura escolar, através de alianças estabelecidas entre universidades, unidades escolares e sistemas educativos. Só atuando em conjunto é possível moldar culturas institucionais em escolas que apoiam diferentes professores, em diferentes momentos do ciclo profissional. Conforme um estudo realizado por Davis et al. (2011), observa-se a percepção colaborativa nas formações continuadas, diferente da perspectiva individualizada. Algumas Secretarias de Educação possuem o discurso segundo o qual a escola deve ser vista e incentivada como um lugar de formação continuada de professores, considerando que, como bem explica Imbernón (2010), ao mesmo tempo em que a profissão docente tem uma parte subjetiva, ela também implica a colaboração.

Esta visão centra-se nas atividades desenvolvidas nas escolas e grupos de estudo, com acompanhamento sistemático e rigoroso; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgados nos portais da Secretaria de Educação; a participação dos professores no processo de planejamento, na implementação das ações e na sua avaliação; desenvolvimento de projetos pedagógicos relacionados com temas ou problemas curriculares identificados nas aulas; formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educativos, entre outros.

Vários programas e políticas foram bem-sucedidos na promoção de métodos de aprendizagem cooperativa. Na região sudeste, por exemplo, foi criado um programa de formação continuada com o objetivo de ativar o trabalho coletivo escolar. Grupos de estudo foram formados com o objetivo de revisar temas curriculares comuns (SESE), trabalho que deu origem a uma nova proposta curricular, que foi sendo gradativamente aprimorada até 2009. Há vários aspectos interessantes nesse caminho da formação continuada: a motivação para o estudo colaborativo com

acompanhamento sistemático e cuidadoso, a possibilidade de valorização do conhecimento e dos estudos e a construção de um projeto coletivo no próprio local de trabalho, à medida que as situações problemáticas vivenciadas pelos professores aparecem na escola (DAVIS et al., 2011).

Embora perceba-se essa autonomia conferida à escola e uma necessidade de que os seus agentes trabalhem em regime de colaboração para que essa formação continuada seja mesmo contínua e reflita o real contexto da escola, percebe-se também uma postura "clássica" e "tradicional" por trás das formações continuadas oferecidas dentro do Sistema Escolar (DAVIS et al., 2011). Se esse é o ponto de vista dominante nas formações continuadas aprovados nas Secretarias de Educação visitadas, avanços e até boas surpresas estão em pauta. Em muitas delas, principalmente aquelas localizadas em grandes municípios, coexistem diferentes modalidades de formação continuada, visando o alcance de objetivos diversos.

Conclusão

Chega a ser impressionante como a área da educação é altamente regulada, nos três níveis federativos (União, Estados e Municípios). A quantidade de regras jurídicas beira o absurdo, se pensarmos no quanto, de fato, elas podem ser aplicadas, levando em conta a enorme diversidade de situações e contextos do nosso país.

Nosso objetivo, ora alcançado, era traçar uma breve contextualização, com o intuito de apresentar em linhas gerais os principais conceitos que são mobilizados quando se trata do assunto proposto, qual seja, a formação do educador, as dificuldades enfrentadas, em especial para dar continuidade ao seu desenvolvimento e as principais (pelo menos algumas) das bases normativas que regulam a atividade docente.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/. Acessado em 18/04/2025.

ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. Fala, professora! repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre v.33, n. 3, p. 174-181, 2010.

APARECIDA, Marcia. A formação continuada de professores no Brasil. 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

BARTH, Fredrik. Political leadership among the Swat Pathans. London: The Athlone Press.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 19 jul. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, 2001. Brasília. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Ministério Público Federal Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. O acesso de alunos com

deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
BRASIL. MEC.SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, 2008.
BRASIL. Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 2012. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br. Acesso em: 05 jul. 2012.
BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www .observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cciv il_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 mar. 2016.
CALHOUN, Emily; JOYCE, Bruce. As mudanças 'de dentro para fora' e 'de fora para dentro': lições dos paradigmas da melhoria escolar do passado e do presente (2 parte). In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho, SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. In. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v-20, n.1, p.33-36, jan/abr.2011.
CARNOY, Martin; CASTRO, Claudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
CHRISTOV, L.H. da S. (2007). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A.A. Guimarães, C.H. Mate, E.B.G. Bruno, F.C.B. Villela, L.R. Almeida, L.H.S. Christov, M.L.M. Sarmento, et V.M.N.S. Placco (Orgs.). O coordenador pedagógico e a educação continuada. 10ª ed. São Paulo: Loyola.

CLÍMACO, M. C. Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo. Lisboa, Ministério da Educação: Programa de Educação Para Todos, 1992.
DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e municípios brasileiros. Estudos e pesquisa educacionais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.
DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.
DUARTE, Jakeline Duarte. Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. Disponível em j/https://rieoei.org/historico/deloslectores/524Duarte.PDF. s.d. Acessado em 18/04/25.
FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
FERRAZ, Cláudio. Sistemas educacionais baseados em desempenho, metas de qualidade e remuneração de professores: os casos de Pernambuco e São Paulo. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
FERREIRA, Diego Jorge. Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2007.
FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênse da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
FULLAN, Michael; GERMAIN, Clif. Learning places. Thousand Oaks: Corwin. 2006.
GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana.; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de

contenção e liberação no Brasil. Revista de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 891-908, 2020.
GUERRA, Fabio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
HOPKINS, David. Tensões e perspectivas para o campo da 'melhoria escolar. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
HUNT INSTITUTE. Cumprindo a promessa da reforma baseada em padrões. In: BROOKE, Nigel (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
INBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Penso, 2010.
KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1989.
KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: educação infantil e/é fundamental. In Educ. Soc. Campinas, vol 27, n. 96, - Especial, p, 797-818, out-2006. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acessado em 18/04/25.
MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. Ciclos em revista, v. 3: A aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
MELO, Elda Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.11, 2020.
MIZUKAMI, Maria da Graça. Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
MOREIRA, Sara. Pedagogia Online - A Experiência Brasileira. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, IX, São Paulo: ABED, 2002. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2002/ppgam.ppt. Acesso em: 21 set. 2002.

PARO, Vitor Henrique. Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo: Cultrix: Fundação Carlos Chagas, 1979.
PLACCO, V.M.N. de S., ALMEIDA, Laurinda Ramalho de., SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de., O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas – FCC. In. Estudos & Pesquisas Educacionais; São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
RIBAS, Mariná Holzmann. Construindo a competência: processo de formação de professores. Olho d´água: São Paulo, 2000.
SOARES, Katia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. 2008. Tese. Doutorado

5

OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA?

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago
João Clemente de Souza Neto

Introdução

A presente pesquisa foi orientada na seguinte inquietação: Apesar das diretrizes e políticas educacionais que incentivam a educação antirracista, a implementação efetiva nas salas de aula é questionável. O problema central desta reflexão é: Os professores estão adequadamente preparados para abordar questões raciais em sua prática pedagógica? A falta de formação específica e de apoio pode limitar sua capacidade de agir?

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando num processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN,2001, p.48)

Considerando esse questionamento, o objetivo da investigação desenvolvida foi através da análise de um caso de ensino, identificar as percepções e dificuldades enfrentadas pelos professores ao abordar temas raciais em suas aulas de maneira interdisciplinar, baseadas na ideia de que o processo de reflexão da

prática docente do professor deve permitir que o sujeito examine suas atitudes e reoriente o seu trabalho.

Pensar a questão do racismo na escola é compreendê-lo e um campo micro, isto é, nas relações cotidianas dos indivíduos, é no lugar onde crianças, professores, famílias e comunidade transitam e com mais um aspecto importante, que a escola está no centro da comunidade; onde as pessoas moram, vivem, amam-se protegem-se e, ao mesmo tempo, onde ocorrem as práticas de violência mais profundas oriundas da desigualdade social, do racismo, de gênero e de etarismo. De outro lado, é nesse espaço que nasce os processos de libertação da pessoa.

Pensar o racismo requer três lógicas: a primeira vem da estrutura econômica, das relações mercantis e mercadológicas onde perguntamos o que é o sujeito humano. O segundo aspecto, ou a segunda lógica está na ideologia da supremacia branca que compreende os outros grupos como raça inferior ou mesmo como raça perigosa. Isto acaba por sustentar uma política de genocídio descrita por Nascimento (2016) e finalmente a um aspecto da dimensão psicológica, as crianças. O ser humano não nasce odiando o outro pela cor da pele, elas são educadas a odiar o outro e não amar.

> A política de extermínio do negro no Brasil é um genocídio disfarçado, mascarado por discursos de democracia racial que ocultam a violência cotidiana sofrida por essa população. (NASCIMENTO,2016, p.49)

A escola é um espaço de formação de subjetividades e no seu horizonte há uma pergunta: Que sujeito queremos formar? Que ideologia está por detrás dessa informação? Como que os gestores de políticas públicas têm clareza disso? Ou estão comprometidos com a supremacia branca e com os desejos do mercado? Nesse cenário a necessidade de uma boa leitura as políticas de direitos humanos, especialmente aquelas voltadas para a educação e para a população negra ou afrodescendentes.

Alguns intelectuais defendem que temos uma excelente política de direitos humanos que a BNCC, a LDB e outras

legislações contemplam uma pedagogia integral humanizadora e que não se faz distinção de raça, credo, etnias, gênero e idade. Entretanto, no fazer do dia a dia, há uma cultura que persiste desde a origem da colonização do Brasil: Da existência de uma raça inferior, seja os indígenas ou os negros e, às vezes, alguns trabalhadores. Isso nós podemos verificar nas análises sobre a formação do pensamento e do estado brasileiro em autores como Gilberto Freire, Oliveira Viana, Euclides da Cunha, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, entre outros.

De um jeito ou de outro, esses intelectuais, denunciam a forma em que os negros foram e são tratados ou em outro momento, justificam este sofrimento, isto é, o racismo como uma questão natural. A questão principal é que temos um bom ordenamento jurídico, mas ele ainda não penetrou a cultura do povo brasileiro para reverter as chagas e a perversidade do racismo.

O racismo deve ser abominável, não só pelas vítimas, mas por todos os seres humanos. O que nos faz humano é viver e conviver com a diversidade cultural. Nesse contexto, há uma questão básica: O que a escola pode contribuir para reduzir ou erradicar a reprodução de subjetividades racistas, preconceituosas, homofóbicas e machistas? Porque as mudanças e a transformação social se dão no cotidiano. Temos como desafio compreender a escola e ajudar a romper com a cultura racista, autoritária e desumana que instalou em seu interior. A escola deve ser um espaço de produção e fortalecimento de experiências humanizadoras democráticas, socializadoras e de conhecimentos científico.

Isto é, desconstruir o pensamento colonial que valoriza o jeito de ser da supremacia branca em detrimento dos outros povos e dos outros saberes. Por isso é relevante e sinaliza uma revolução, o acesso e a permanência dos alunos negros e indígenas na escola. Mas essa revolução não para nesse lugar. É tão importante quanto, terem professores e gestores negros e indígenas, por que a escola, como disse certa vez Anísio Teixeira, é a fábrica da democracia e

nós diríamos, a escola é a fábrica da produção de uma pedagogia e de um pensamento humanista ecológico integral, numa perspectiva Freiriana libertadora, onde cada sujeito tem o direito a palavra e o domínio da linguagem e partindo desse princípio, podemos juntos dizer que a escola é um encontro de múltiplos saberes que articulados de forma interdisciplinar, busca a libertação de todos.

Se faz necessário uma boa leitura dos humanistas de perspectiva Freiriana ou Fanonista sobre as contradições da mentalidade colonizadora na qual o negro e o índio não são vistos como sujeitos, mas como objeto. Isto é, pessoas desprovidas de desejo e vontades. São receptores do desejo de terceiros e vivem de acordo com a vontade do outro. É lógico que os negros sempre encontram um atalho, um jeito de se colocar e ás vezes pagam com a própria vida. Muitas vezes a escola que para eles é apresentada, tem o intuito de reforçar que ali não é o seu lugar.

Segundo Mills (2023) o que existe na dinâmica escolar é um contrato racial, é um pacto do silêncio na qual os negros são massacrados fisicamente, moralmente e subjetivamente. Estes massacres os levam a se ver e se conceber como sujeito inferior. Num contrato sempre está envolvido muitas partes e o contrato racial é histórico.

> Finalmente o contrato racial localiza-se orgulhosamente na longa e honrosa tradição da teoria oposicional negra, a teoria daqueles a quem foi negada a capacidade de teorizar as cognições de pessoas que rejeitam as suas subpessoalidades oficial o termo peculiar do contrato de escravidão significava que, de todas as variedades de subpessoas, os negros eram os mais diretamente confrontados ao longo de um período e centenas de anos com as contradições da teoria branca, ao mesmo tempo sendo e não sendo uma parte do regime branco e como tal, epistemicamente privilegiados.(MILLS, 2023,P.183)

O que está por detrás do debate do contrato racial é que a sociedade e a escola produzem uma pseudociência que protege os brancos e produz para os negros um epistemicídio. O que a escola tem como desafio é produzir um contrato que tenha como foco a

produção de uma epistemologia que esteja a serviço incondicional da vida humana e da natureza.

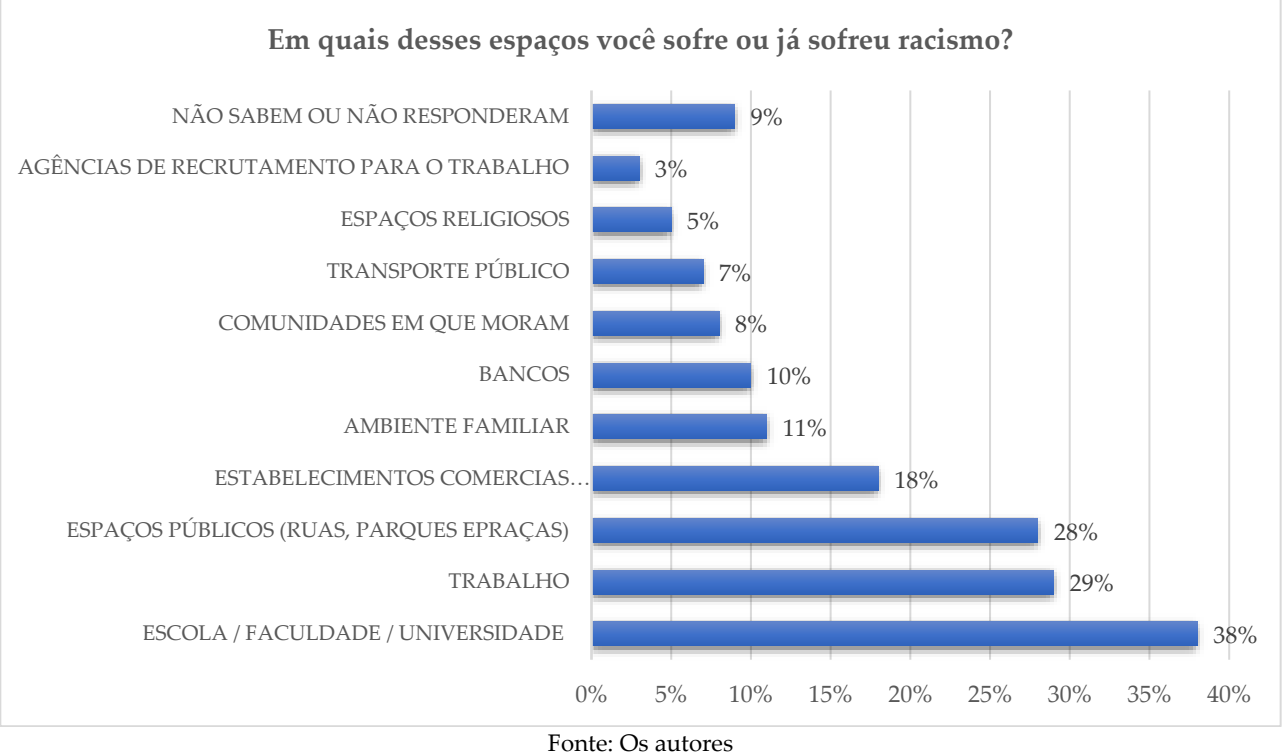
A nosso juízo, Paulo Freire e bell hooks trazem essa discussão. É logico que há outros autores também debatendo essas questões. A nossa perspectiva é estudar a escola, a formação de professores e gestores, no sentido de preparar pessoas para uma epistemologia libertadora em que as pessoas sejam reconhecidas como pessoas e não como mercadoria.

Desenvolvimento

Pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto de Referência Negra Peregun e o Projeto SETA – Sistema da Educação por uma Transformação Antirracista – intitulada "Percepções sobre o racismo no Brasil ", apresenta o seguinte panorama em resposta à pergunta: Em quais desses espaços você sofre ou já sofreu racismo?

A pesquisa revela que 38% da população negra passou por situações de racismo no ambiente escolar – escola, faculdade, universidade – e é percebido ser o espaço onde o racismo se faz mais presente em nossa sociedade. Diante de um dado como esse é impossível não se sensibilizar e repensar o espaço escolar na construção do indivíduo, seu reflexo na autoimagem e desenvolvimento da autoestima do aluno racializado.

Tabela 1 - Percepção sobre o Racismo no Brasil



Fonte: Os autores

Como explica Moreira (2020):

> A realidade da raça na vida dos indivíduos indica a necessidade de adotarmos uma outra perspectiva para pensarmos as consequências concretas dessa forma de classificação social". A racialização seria uma forma de construção e de diferenciação dos indivíduos, prática que possui um objeto específico: a raça é uma marca que representa as relações de poder presentes em cada sociedade. (MOREIRA,2020, p.41)

Os dados apresentados pela pesquisa e o apontamento citado revelam e convergem ao demonstrar que os indivíduos são racializados no ambiente escolar, que surgem relações de poder entre as raças e exprimem consequências concretas nessa construção do indivíduo.

Mills (2023), parte do princípio de que o racismo é uma tecnologia de poder e um instrumento de controle que produz e realiza a manutenção da opressão e da dominação que opera nas relações sociais. Entende racismo como sendo um contrato racial definido pela cor da pele, brancos e não brancos, que nos separa por regras baseadas em uma estrutura de poder específica dos direitos e deveres, da diferenciação das oportunidades e de recursos e que cada tipo de pessoa racializada terá acesso e argumenta que há um sistema político, a "supremacia branca global" que tornou o mundo moderno o que é hoje no que tange às noções de democracia e representação governamental.

> [...] um reconhecimento de que o racismo (ou, como argumentarei, a supremacia branca global) é em si um sistema político, uma estrutura particular de poder para um governo formal ou informal, para o privilégio socioeconômico e para normas de distribuição diferenciada de riquezas materiais e oportunidades, benefícios e responsabilidades, direitos e deveres. (MILLS,2023, p.35)

De acordo com o autor referenciado, o racismo e práticas discriminatórias podem ocorrer em diversos espaços e os ambientes escolares não são exceção. Conscientizar, sensibilizar e ensinar sobre a questão racial, a fim de estimular reflexão crítica

sobre a temática, combater estereótipos, mostrar aos alunos a importância do respeito e valorização das diferenças culturais e raciais, são algumas das ações que podem ser executadas por instituições escolares para o auxiliar no enfrentamento ao racismo. Para tal, a escola precisa amparar-se e apropriar-se das legislações existentes sobre a temática, como as leis 10.639/2003 e a 11.645/08.

É preciso também letrar racialmente todos os profissionais envolvidos na comunidade escolar, através de formações especificas sobre a temática, a fim de que as práticas e vivências diárias não sejam atravessadas por conceitos racistas e preconceituosos. E entender que para a promoção de educação antirracista de fato, o enfrentamento ao racismo e a correção de disparidades raciais devem ser prioridade, responsabilidade de professores e gestores educacionais, e devem ir além do cumprimento das leis sobre a questão e ao respeito aos marcos reguladores. É necessário desconstruir as práticas racistas que permeiam a escola, como o epistemicídio, a invisibilidade e os estigmas raciais atrelados ao aluno não branco e a extinção por completo das sutilizes do racismo cotidiano.

Essa ideia converge com Santos (2022):

> O processo de transformação da cultura escolar e do funcionamento dos sistemas educativos se dá mediado pela história das lutas e das disputas em torno do que ensinar, de como ensinar e das formas legitimas ou ilegítimas de organizar as práticas educativas dentro da escola. (SANTOS, 2022, p.105)

Para iniciar uma discussão que organize práticas educativas antirracistas nas escolas, é fundamental refletir sobre como construir caminhos que consolidem uma abordagem antirracista no ambiente escolar, com foco no enfrentamento das desigualdades raciais e na criação de espaços escolares que promovam o pertencimento, a valorização da identidade e os direitos da população negra e indígena.

Os passos para essa construção começam com o desvendamento de mitos que permeiam o senso comum ao refletirmos sobre a questão racial. O questionamento para quem

estamos construindo a educação antirracista. Seguida pela autoidentificação racial e social de quem se é, considerando a perspectiva a partir da qual cada um pode atuar como antirracista. E finda em reconhecer a escola como um espaço de educação voltado também para as temáticas raciais.

O primeiro mito a ser desfeito é: "Para quem é a educação antirracista?" A educação antirracista é destinada a toda a comunidade escolar — alunos, professores, gestores e funcionários — e não apenas às minorias historicamente racializadas, como negros e indígenas. É comum a falsa percepção de que, ao promover ações voltadas a essa temática, as escolas beneficiam exclusivamente os alunos etnizados, como se essas iniciativas fossem direcionadas apenas ao fortalecimento da autoestima e valorização desses indivíduos.

Porém, a educação antirracista vai além do combate ao racismo — trata-se de uma prática libertadora, equânime e democrática, que contribui diretamente para a promoção da justiça social. Esse entendimento está alinhado com hooks (2021), que defende a construção de ambientes escolares como espaço de inovação e de descolonização de mentes, onde alunos e professores articulem saberes de diferentes origens, para que construam aprendizagens significativas e transformadoras, com repercussões ao longo de suas vidas.

Para isso, hooks (2021) defende a necessidade de construir, na escola, perspectivas de aprendizagem em que a sala de aula se torne um espaço de questionamentos capazes de fomentar o pensamento crítico e o enfrentamento à subordinação dos saberes, bem como às relações que perpetuam a manutenção do poder e a representação de regras de dominação características do que adjetiva "pensamento supremacista branco, capitalista e patriarcal". Tornando a sala de aula um espaço de pertencimento, valorização das diferenças e conexão com uma educação que extrapole a formação acadêmica e se torne humanística.

Para contribuir com a promoção de uma educação antirracista, é fundamental incorporar o conceito de educação

democrática. Segundo hooks (2021), isso se concretiza quando os educadores passam a enxergar o ensino e a aprendizagem como processos contínuos, compartilhando o conhecimento de forma que ultrapasse os limites da sala de aula, atuando para desconstruir a ideia de que certos saberes atendem apenas a alguns alunos ou acessíveis exclusivamente a determinados grupos.

hooks (2021) reforça o papel da escola como um espaço que deve apoiar políticas públicas voltadas à promoção de uma educação democrática, visando um aprendizado verdadeiramente relevante para a vida e que para a construção de uma mentalidade comprometida com o processo de aprendizagem, é necessário compreender o conhecimento como uma experiência que enriquece integralmente a existência e onde os educadores precisam buscar formas de ensinar e compartilhar saberes que não reproduzam estruturas hierárquicas de dominação baseadas em raça, gênero, classe e religião.

Esse pensamento vai ao encontro do que defende Freire (2020):

> Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas também que já são, em si, alegres. A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades. [...] E é por que respeita as liberdades que estas as respeitam. (FREIRE,2020, p.72)

Outro passo importante na construção de caminhos para consolidar uma prática escolar antirracista é a autoidentificação racial e social — reconhecer quem se é e a partir de qual perspectiva se pode atuar como antirracista. Trata-se de compreender o próprio lugar no mundo e refletir sobre como é possível agir de forma concreta para colaborar na redução do racismo.

Antes de educar um aluno sobre a temática racial, é fundamental que o educador tenha clareza sobre sua própria identidade racial e, consequentemente, sobre o status social a partir

do qual irá desenvolver sua intervenção ou proposta de educação racial.

Ribeiro (2020) defende que, para descolonizarmos o conhecimento, é necessário atentar-se à identidade social — não apenas para evidenciar como a colonização construiu determinadas identidades, mas também para demonstrar como algumas têm sido silenciadas e desumanizadas, enquanto outras foram fortalecidas. A partir desse pensamento, é preciso refletir sobre como poder e identidade operam de forma interligada, variando conforme os contextos nos quais estão inscritas.

> Essa insistência em não se perceberem como marcados, pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (RIBEIRO, 2020, p.31)

Tornou-se comum o uso equivocado do conceito de lugar de fala quando se trata de questões raciais, como se apenas pessoas autodeclaradas pertencentes a população sub representadas pudessem ou devessem se preocupar com o tema. Essa interpretação distorcida, muitas vezes, é utilizada como justificativa para a inação ou omissão diante da temática racial — um argumento que também se faz presente em ambientes escolares, especialmente por parte de alguns professores.

O uso indevido desse conceito pode, além de justificar o silêncio diante da temática racial, levar — ainda que de forma não intencional — a atitudes racistas, visto que dependendo da raça, gênero ou classe social a que se pertence, assume-se a postura de que a questão racial não afeta diretamente sua realidade, tratando-a como algo distante ou sem relevância no cotidiano.

hooks (2021) defende que todos os negros que vivenciam a opressão e a exploração racial sabem que a supremacia branca não será superada até que as pessoas brancas racistas mudem. Ela

reforça que, enquanto essas pessoas não se libertarem dos pensamentos e práticas sustentadas pela supremacia branca, os negros jamais poderão ser verdadeiramente livres. Para hooks, se os negros, mesmo sendo historicamente oprimidos, conseguem resistir ao racismo em suas atitudes e pensamentos, então as pessoas brancas também são capazes dessa transformação. Ela conclui argumentando:

> [...] pessoas brancas que sabem intimamente e muito bem que o racismo não está no sangue, que ele está relacionado a consciência. E onde a consciência, há escolha. Em Á sombra dessa mangueira, Paulo Freire nos lembra que racismo não é inerente à condição humana, afirmando: "Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas. (hooks, 2021, p.108)

Precisa ficar esclarecido e entendido por parte do educador, independentemente da raça com a qual se identifica — seja negro, branco, pardo ou indígena — e da classe social a que pertence, que ele precisa se engajar ativamente na promoção da educação antirracista e no combate ao racismo no espaço escolar. E para tal, é imprescindível que utilize seu status e posição social de forma consciente. Nesse contexto, já não cabe mais recorrer ao uso incorreto do conceito de lugar de fala como justificativa para a omissão. Lugar de fala todos possuem — o que muda é o lócus social a partir do qual se fala.

> O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Penamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito a existência digna, a voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2020, p.64)

E, por fim, um passo essencial para a construção de caminhos que consolidem uma abordagem antirracista é reconhecer a escola como um espaço de educação que também deve incluir, de forma intencional e contínua, as temáticas raciais. É fundamental refletir

sobre como essas questões serão abordadas no ambiente escolar. Para isso, é necessário compreender a escola como um lugar de afeto, acolhimento, respeito, equidade e esperança e como espaço que promova a educação racial, sejam elas para quem for: professores, funcionários, pais e alunos.

Para tal, é necessário um novo olhar por parte de toda a comunidade escolar. Gestão e a direção precisam compreender a real importância e a abrangência do debate racial, reconhecendo como essa discussão pode fortalecer a unidade escolar em que atuam. A temática não deve ser tratada como algo "exótico" ou restrita a um único dia ou evento específico, mas sim abordada de forma contínua, interdisciplinar, naturalizada e integrada ao cotidiano dos alunos e conscientização de todos sobre a temática para além da aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Esse pensamento converge com hooks (2021):

> Nós, professores e professoras, e os estudantes engajados na tarefa de que a sala de aula não seja espaço de perpetuação de dominação (baseada em raça, classe, gênero, nascionalidade, orientação sexual, religião) temos testemunhado evoluções positivas em pensamentos e ações. Temos testemunhado a disseminação de questionamentos acerca da supremacia branca, do colonialismo racista, do sexicismo, da xenofobia. (hooks, 2021, p. 24)

hooks (2021) argumenta que, quando apenas apontamos o problema — no caso, o racismo — e expressamos queixas sem um foco construtivo para a resolução, afastamos a esperança e transformamos a crítica em uma expressão de cinismo, que acaba por reforçar a cultura dominante. Ela defende que é necessário pensar, estudar e aprender novas formas de ensinar, para que o trabalho do educador não reforce os sistemas de dominação, mas, ao contrário, contribua para a construção de uma pedagogia da esperança, fundamentada nos conceitos promovidos por Paulo Freire.

Segundo CARINE (2023), o educador antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade e é o sujeito que, em uma

sociedade estruturalmente racista, o que compreende que não há como fugir psicologicamente desse lugar social se não auxiliar a destruir o racismo em suas bases, como nas instituições escolares, por exemplo.

Para tal, o professor precisa estar preparado para a execução de práticas interdisciplinares com o tema étnico-racial e inclusão da temática antirracista em suas aulas, de tal maneira que não se torne um reprodutor de conceitos eurocêntricos na tratativa da questão, nem demonstre despreparo ou insegurança quanto a abordagem adotada ou desconforto as reflexões levantadas pelos alunos, como pode ser percebido no caso de ensino a seguir relatado.

A fim de preservar a identidade do professor, do aluno e da escola, para relatar o caso de ensino norteador dessa pesquisa, os nomes serão fictícios.

Em uma Escola Técnica Estadual, situada a zona leste da cidade de São Paulo, no ano de 2023, o Professor João procura a ajuda da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional para mediar uma discussão calorosa dentro de sala de aula, alegando que ele não tinha mais argumentos para conduzir os atravessamentos e pontuações que geraram discussão entre dois alunos negros e os demais alunos da turma, logo após ele exibir o filme "Escritores da Liberdade"[1], e propor uma roda de conversa reflexiva sobre acontecimentos destacados na obra como injustiça, racismo, desigualdades e também uma mensagem motivacional de trabalho em equipe, esforço e o poder transformador da educação.

Segundo relato do professor ao iniciarem o debate alguns pontos foram levantados pelos alunos que desencadearam a reação adversa da sala. Um dos alunos, Breno disse estar cansado de assistir filmes com "White Savior"[2], e que a personagem principal deveria ser negra. O outro aluno, Lucas, deu total apoio ao colega

[1] Filme de 2007, adaptação do livro "The Freedom Whiters Diary, publicado em 1999.

[2] Expressão usada para destacar que um protagonista branco é responsável pelo sucesso, salvação ou vitória dos outros personagens que não são brancos.

e ainda destacou que para ele, os principais personagens do filme, eram os alunos negros e não a professora, por ser branca, e que eles eram os verdadeiros heróis da história. E conclui dizendo que os pretos que devem estar no topo e os brancos não.

Relata que a fala dos alunos gerou desconforto na turma, embora todos concordassem que o espaço para aprender e conhecer sobre heróis negros é importantíssimo e que gostariam de estudar mais sobre na escola. Mesmo assim alguns alunos começaram a dizer que não se sentiam bem em falar sobre o tema, que os brancos estavam sendo culpabilizados pelos erros sociais do passado, que os colegas estavam sendo agressivos e que estavam decepcionados com os argumentos dos colegas, alegando serem separatistas, o que acabou gerando uma discussão generalizada entre a sala e os dois alunos negros.

Não focarei nesta pesquisa em quais argumentos poderiam ser utilizados pelo professor, para responder aos questionamentos dos alunos e conduzir de maneira a auxiliar e colaborar no letramento racial de todos os envolvidos na ação. Mas ressalto o pouco letramento racial e a parcial ou total ausência de conhecimento sobre o assunto por parte do professor e as consequências que a má condução do assunto possa vir a ter, como colaborar para o aumento a rejeição da temática pelos alunos ou ao reforço de conceitos equivocados ou errôneos por parte dos discentes sobre a questão, o que pode vir a acarretar aumento de posições e práticas racistas por parte deles.

Em seu relato diz: "Eu fiquei sem reação, pois não esperava que isso fosse acontecer, foi o primeiro conflito em sala de aula que eu presenciei envolvendo o tema. Eu estava confiante que tudo ia dar certo e que todos entenderiam a mensagem do filme. Como profissional da educação, sempre procuro conversar com os alunos sobre os problemas sociais, e eu acho muito importante esse diálogo, pois estamos formando cidadãos e queremos muito que sejam pessoas de bem e convivam em sociedade, mas depois do ocorrido desanimei. Vi que preciso estudar mais, pois não soube como agir nessa situação tão alarmante, não esperava essa reação,

não tive a intenção de promover uma divisão ideológica da turma. Estou me sentindo intimidado e despreparado para tratar sobre a temática". Concluiu dizendo, que é um homem negro, o que para ele, já o credenciava, visto as suas vivencias pessoais, a falar e discutir sobre a temática racial, sem ser vista por ele como um tabu, mas percebeu que para alinhar de maneira interdisciplinar a temática racial e racismo em suas aulas, não estava preparado. "

> Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (hooks,2017, p.50)

As palavras de hooks (2017) representam o desejo de muitos professores e demais profissionais da educação em contribuir com a renovação e transformação das escolas no tocante às relações étnico-raciais: na diminuição das tensões existentes, no estímulo ao letramento racial e no cumprimento efetivo a lei número 10.639/2003, por meio da promoção de ações institucionalizadas e normatizadas que propiciem e proponham de fato uma educação antirracista.

Apesar das diretrizes e políticas educacionais que incentivam a educação antirracista, a implementação efetiva nas salas de aula é questionável. O problema central desta reflexão é: os professores estão adequadamente preparados para abordar questões raciais em sua prática pedagógica? A falta de formação específica e de apoio pode limitar sua capacidade de agir?

A formação de professores é um elemento chave para implementar práticas pedagógicas que abordem o racismo de maneira crítica e transformadora. Com a crescente demanda por uma educação antirracista, é crucial avaliar se os educadores estão preparados para esse desafio, especialmente em contextos escolares reais, como o relatado.

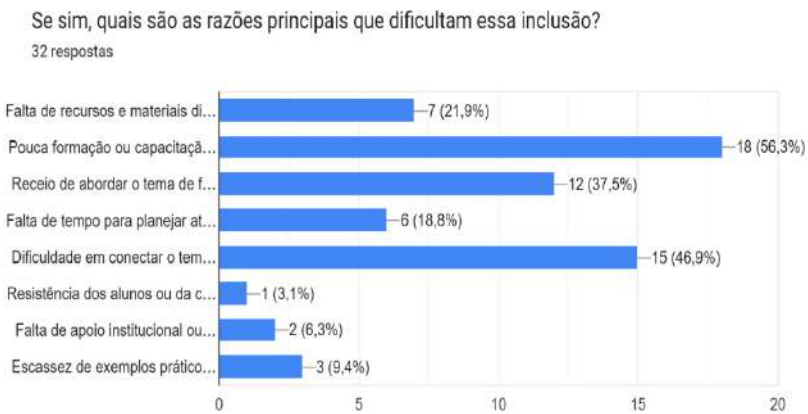
A unidade escolar citada no relato, possui 121 docentes em atuação, ministrando aulas tanto dos componentes curriculares de

base comum, como por exemplo, Português, Matemática, Física e Química; quanto aos que ministram aulas das matérias ligadas ao ensino técnico de diversos eixos temáticos existentes, promovidos na unidade, como da área de Infraestrutura, Produção Cultural e Design e Gestão e Negócio.

A fim de compreender amplamente como se sentiam em relação a tratar a temática em sala de aula foi feito aos docentes o seguinte questionamento: Você enfrenta dificuldades para incluir temas relacionados a questão racial de maneira interdisciplinar em suas aulas? 58 professores responderam prontamente.

Dos respondentes, 32 docentes responderam SIM, admitindo encontrar dificuldade nessa prática. E abordam como principais razões que dificultam essa inclusão, a falta de recursos e materiais didáticos apropriados, receio de abordar o tema de forma inadequada, falta de tempo para planejar atividades interdisciplinares, resistência dos alunos ou da comunidade escolar em abordar a temática, falta de apoio institucional ou pedagógico e escassez de exemplos práticos e aplicáveis à realidade dos alunos. Ressalto que 58% dos respondentes destacam a pouca formação ou capacitação para abordar o tema e 46,9% a dificuldade em conectar o tema racial com o conteúdo da disciplina.

Tabela 2: Motivos que dificultam a inclusão



Fonte: Fonte: Os autores

Dos 58 respondentes, 26 alegaram não ter dificuldade para abordar temas de maneira interdisciplinar em suas aulas. Das justificativas apresentadas, destaca-se que 42% deles alegaram possuir acesso a recursos e materiais didáticos sobre diversidade e questões raciais, 38% experiência prévia ou familiaridade com o tema racial e sua importância e 30,8% participação em cursos ou capacitações sobre educação antirracista.

Tabela 3 – Facilidades para abordar a temática racismo

Fonte: Os autores

Destaca-se que tanto para os docentes que alegaram ter dificuldade em incluir a temática racial em suas aulas, as maiores razões foram a pouca formação ou capacitação para abordar o tema e a dificuldade em conectar o tema racial com o conteúdo da disciplina, quanto para docentes que alegaram não sentir dificuldade nessa conexão, alegando para tal, possuir acesso a recursos e materiais didáticos sobre diversidade e questões raciais, experiência prévia ou familiaridade com o tema racial e sua importância e participação em cursos ou capacitações sobre educação antirracista, fica evidente e passa pelo atravessamento da capacitação e formação docente para que tais tratativas ocorram, para que o professor se sinta apto e confortável para tratar a temática de maneira interdisciplinar aos conteúdos desenvolvidos em sua pratica pedagógica.

Considerações finais

Por fim, entender que para a promoção de educação antirracista de fato, o enfrentamento ao racismo e a correção de disparidades raciais devem ser prioridade, responsabilidade de professores e gestores educacionais, e devem ir além do cumprimento das leis sobre a questão e ao respeito aos marcos reguladores. É necessário desconstruir as práticas racistas que permeiam a escola, como o epistemicídio, a invisibilidade e os estigmas raciais atrelados ao aluno não branco e a extinção por completo das sutilizes do racismo cotidiano.

Os resultados indicam que o professor reconhece a relevância da educação antirracista, mas se sente despreparado para abordá-la de forma efetiva, alegando que não recebeu formação específica sobre o tema, desconhecimento sobre a temática e falta de recursos pedagógicos.

A reflexão sobre este caso real evidencia a urgência de uma formação contínua e robusta para os professores, com foco na educação antirracista. Investir na capacitação docente e na disponibilização de recursos pedagógicos é essencial para criar um ambiente escolar que enfrente o racismo de maneira crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

CARINE, Barbara. **Como ser um educador antirracista**. 1 edição. São Paulo. Editora Planeta do Brazsil,2023.

CAVALLEIRO, Eliane**. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 1 edição. São Paulo: Editora Selo Negro,2001.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2008.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Tradução de António Houaiss. Prefácio de Jean-Paul Sartre. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2005.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 72. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 1 edição. São Paulo: Editora Selo Negro,2001.
GOMES, Nilma Lino. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**.1 edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2023.
hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**.2 edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
hooks, bell. Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a na certeza**.São Paulo: Cortez, 2001
MENDONÇA, L. de O. S**. Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores: entrevista com Maria da Graça Mizukami.** Roteiro, *[S. l.]*, v. 46, p. e27195, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.27195. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27195. Acesso em: 22 set. 2024.
MILLS, C. W. **O contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
NONO, M.; MIZUKAMI, M. **Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 83, n. 203-04-05, 1 dez. 2002.
PEREGUN, Instituto de Referência Negra; SETA, Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Percepções sobre o racismo no Brasil. 1 edição. São Paulo,2023.
RIBEIRO, Djamila. Lugar de Fal***a***. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro, 2020.

Schucman, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. PORTUGUESE LITERARY & CULTURAL STUDIES, p.171-189, 2012.
SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores /as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial.** In CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 1 edição. São Paulo: Editora Selo Negro,2001.
SOUZA, Elizabeth Fernandes de. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs.** In CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 1 edição. São Paulo: Editora Selo Negro,2001.

6

MULHERES QUEBRADEIRAS DE COCO DE BABAÇU: A ASSOCIAÇÃO EM ÁREA DE ASSENTAMENTO DO ESTADO DO MARANHÃO

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Este capítulo é fruto da pesquisa realizada no âmbito do projeto "Criação de uma Nova Ferramenta de Quebra de Coco de Babaçu", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A investigação fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar, com ênfase na perspectiva histórico-cultural e na análise das relações de gênero, destacando as práticas cotidianas das mulheres quebradeiras de coco de babaçu na região do Médio Mearim, Maranhão. Essas trabalhadoras estão organizadas em movimentos sociais e associações que promovem o agroextrativismo sustentável, a preservação da Floresta Amazônica secundária—cobrindo aproximadamente dez mil hectares de babaçuais—e, sobretudo, a valorização do trabalho feminino no campo e a garantia de direitos fundamentais, especialmente por meio do programa de Comercialização Solidária da ONG ASSEMA.

A pesquisa foi conduzida por meio de metodologias qualitativas, incluindo a história oral, a observação em trabalho de campo e a análise bibliográfica. As ações das quebradeiras de coco têm sido fundamentais para a construção de um mercado solidário, permitindo a implementação e a ampliação da "Lei do Babaçu Livre" nos municípios do Médio Mearim. Além disso, tais iniciativas possibilitam um aprofundamento sobre os modelos de

políticas públicas formulados a partir dessas práticas, os quais incorporam estratégias alternativas de cultivo e comercialização.

As mulheres quebradeiras de coco têm desenvolvido esforços significativos na promoção da agricultura sustentável, impulsionando o trabalho em roças orgânicas por meio de sistemas agroextrativistas diversificados, incluindo fruteiras tropicais e sistemas integrados. Essas práticas inserem-se no conceito de mercado solidário ou justo, consolidado por meio do programa de Comercialização Solidária da ASSEMA. Assim, o trabalho das quebradeiras de coco transcende a simples coleta e extração das amêndoas, caracterizando-se como uma atividade cooperativa e predominantemente feminina, essencial para a garantia da autonomia econômica e social dessas trabalhadoras.

As mulheres envolvidas na cadeia produtiva do babaçu são, em sua maioria, descendentes de populações indígenas e preservam práticas artesanais de trabalho, tanto no extrativismo do babaçu quanto na agricultura de subsistência e na produção artesanal. Nas comunidades rurais, o trabalho feminino constitui um elemento cultural central, sendo essencial para a organização do cotidiano, para a mobilização política e para a implementação de estratégias de preservação ambiental.

A ampla diversidade de usos do fruto e das folhas do babaçu contribui significativamente para a subsistência de parte da população do Médio Mearim. A exploração do babaçu vai além da utilização de seu fruto, abrangendo também as folhas da palmeira, que são empregadas na cobertura de edificações, na confecção de janelas, portas, cercas, gaiolas, cestos, peneiras e esteiras. Além disso, esses materiais podem ser utilizados como alimento para o gado e como fertilizante para as plantações. O mesocarpo do babaçu, camada intermediária do fruto, constitui a principal matéria-prima para a produção da farinha de mesocarpo, um suplemento alimentar relevante para a nutrição humana, especialmente para crianças em situação de desnutrição e mulheres gestantes.

A construção dos conhecimentos sobre o processamento do coco babaçu ocorre tradicionalmente de mãe para filha, contudo,

esse processo tem sido impactado por transformações ao longo do tempo. As tensões entre as quebradeiras de coco e os proprietários de terras tiveram início na década de 1950, intensificando-se nos anos 1960, quando os detentores das propriedades começaram a restringir o acesso às áreas de babaçu, dificultando a extração do fruto. Os conflitos resultantes dessas restrições perduraram por aproximadamente duas décadas e, apesar dos esforços de negociação, ainda há famílias sujeitas ao controle dos proprietários fundiários, evidenciando a persistência de desafios na garantia dos direitos das quebradeiras de coco e na consolidação de sua autonomia econômica e social.

> Na região do Médio Mearim fortes conflitos foram travados, principalmente na década de 1980, tendo como foco de resistência centenas de famílias camponesas que lutaram, e lutam, dentre alguns outros motivos, contra a submissão causada pela apropriação das terras por grandes proprietários. (MATOS, Maria Izilda, SCHWARTZ, Rosana M.P.B. BORELLI, Andrea, 2022)

Os conflitos agrários se estenderam pelos anos 80 e geraram intenso êxodo rural. Buscando enfrentar estas questões, famílias agroextrativistas se constituíram em associações e cooperativas. A ASSEMA foi uma dessas organizações, na sua trajetória contribuiu para diversas ações e mudanças, hoje busca promover a produção familiar, auxiliar na economia comunitária, incentivar o desenvolvimento sustentável, a agricultura ecológica orgânica, combater ao êxodo rural, e a valorizar a mulher, conjuntamente com a utilização e preservação dos babaçuais.

Esta organização originou-se nos finais dos anos 80, sendo encabeçada por trabalhadores rurais e principalmente pelas quebradeiras de coco:

> criada em maio de 1989, a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) surgiu com o objetivo de unir as quebradeiras de coco da região do Médio Mearim, no Maranhão, em torno de objetivos comuns que reforçassem a pequena produção local e às famílias produtoras através, principalmente, de acompanhamento técnico-agrícola, de

> estabelecimento de créditos e de políticas específicas voltadas ao fortalecimento da produção. (RÊGO, J. L.; ANDRADE, M. P. 2006, p. 47-57.)

A ASSEMA (Associação em Área de Assentamento do Maranhão) visa à cooperação entre as pessoas que trabalham e vivem do coco de babaçu, articulando trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, busca organizar, valorizar e dar visibilidade às ações agroextrativistas, bem como, viabilizar a permanência dessas famílias em suas terras com qualidade de vida.

> Promove a produção familiar, utilizando e preservando os babaçuais, para a melhoria da qualidade de vida no campo. De caráter regional, a ASSEMA não tem fins lucrativos e atua na denominada região do Médio Mearim, no estado do Maranhão, localizado no Meio Norte do Brasil. (SOUZA, R. C.; OLIVEIRA, J. C.; SALES, V.C. 2007)

Este grupo se destaca entre os que trabalham com o babaçu, há outros tipos de cooperativas e ONGs que buscam a proteção e a defesa dos interesses das quebradeiras de coco de babaçu localizadas nos Estados do Maranhão, Piauí, Mato Grosso e Tocantins.

A ASSEMA atua em comunidades do Médio Mearim, no Maranhão, aonde se concentram as maiores áreas de babaçuais do País, composta por 16 municípios e com mais de oito quilômetros quadrados de extensão e de aproximadamente 257 mil habitantes.[1]

Na sua trajetória de ações merece menção os eventos de 1997, quando da luta pela aprovação da Lei do Babaçu Livre, em um dos municípios. Esta medida permite a extração do babaçu mesmo em terras privadas, a sua extensão para todo o território estadual e federal se tornou uma das principais reivindicações da ASSEMA, já que persistem problemas como a expansão da monocultura e a transformação dos babaçuais em pasto.

[1] Dados do IBGE 2007, extraídos do portal Sistemas de Informações Territoriais, do Governo Federal.

> A forma de trabalho é determinada pela relação com a terra e com o babaçu. Se as terras onde tem ocorrência de palmeiras de babaçu são áreas de posse, de assentamento, pequenas propriedades, reservas extrativistas, ou forma que indica domínio por parte das famílias camponesas, as famílias dessas áreas e geralmente das circunvizinhas têm livre acesso aos babaçuais e, portanto, o trabalho é livre. Existem exceções a essa regra, especialmente onde houve loteamento de áreas comuns. É também livre quando mesmo em terras privadas dominadas por fazendeiros foi conquistado o livre acesso ao babaçu, seja através de leis municipais e/ou da luta para *libertar o coco.* Quando o babaçu está em terras privadas e não é permitido às mulheres o livre acesso, o trabalho delas não será livre, pois as quebradeiras de coco são obrigadas a manter relações de obediência ao proprietário das terras ou arrendatário do coco. (FIGUEIREDO, Luciene, 2005.p.31).

Dessa forma, o processo de luta e constituição da ASSEMA levou quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais a se constituírem enquanto **sujeito político**, rompendo com vínculos estabelecidos e renovando o processo de organização da produção e comercialização na área, além de desenvolver outras demandas.

> Nossas conquistas... depois da terra... e direito de coletar o coco nas fazendas, foi o projeto da fábrica que só começou mesmo de verdade só em 2007.... antes tinha que organizar as mulheres quebradeiras para entender seus direitos, defender o meio ambiente, lutar contra as violências dos homens, violência doméstica e prostituição, que ainda é algo muito presente na vida da gente para depois a fábrica..., nosso objetivo é trabalhar em grupo, aprender e ensinar a trabalhar de forma coletiva e isso demora, né?. Luta para melhorar a educação , por que isso é o principal....sem educação não dá, né?. A luta pela saúde veio quase junto....todas as coisa a gente pensou junto....conforme se organizava. As condições de vida da comunidade tinha que melhorar, ai agente pensou como fazer isso..... Lutamos no dia-a-dia para conseguir tudo isso e a criação da Reserva Extrativista de Enseada da Mata – que seria a luta pelo acesso livre ao babaçu....né? Queremos a proibição da criação de bois nos campo..... o gado mata a palmeira e tira o nosso sustento e só sereve para deixar os fazendeiros ricos.....[2]

[2] Luciene coordenadora da ASSEMA em São Luís. Entrevista realizada em 26/06/2022

Como já dito, a ASSEMA tem entre seus agentes principais as quebradeiras de coco do babaçu do Médio Mearim, cujo ofício é a quebra, extração e manuseio deste produto, além da venda da amêndoa e da confecção de produtos dele originados. Apesar da organização do movimento se iniciar devido aos conflitos de terras ocorridos, no seu processo assumiu outras questões como a preservação do meio ambiente com o aperfeiçoando métodos de se colher o coco de babaçu com base no desenvolvimento sustentável. Para tanto, produzem cartilhas e palestras com as práticas de difusão das alternativas de extração, visando que as práticas tradicionais (queima e derrubada das palmeiras de babaçu) entrem em desuso.

> Para isso protegemos a reserva do babaçu. Não podemos deixar qualquer ameaça pelo fazendeiro de destruir os babaçuais, pois o planeta iria sentir muito....é floresta virgem....é ar....é umidade....Se derrubar as palmeiras o clima muda...lógico que muda, né? E os bichos que vivem lá? Como ficam?. Muda toda a estrutura do local. Por isso temos que lutar pela reserva extrativista das regiões. Esse é o ponto principal do nosso projeto, preservar o meio ambiente. Não precisamos ganhar muito dinheiro...nem queremos...nós queremos viver em paz com o meio ambiente e tirar dele o nosso sustento sem estragar nada.... Os babaçuais são inteligentes, dão respostas para o homem,.... vê as desgraças que esta acontecendo por ai? É resultado da falta de respeito com o meio ambiente. [3]

A ASSEMA atua de forma direta em sete municípios; em 22 projetos de assentamentos rurais, distribuídos em 63 comunidades/povoados; 57 comunitárias de base, sendo duas cooperativas agroextrativistas, uma associação de mulheres, uma associação de jovens rurais, uma comissão de mulheres, um grupo de mulheres; 45 comunitárias de assentamentos; três Sindicatos de Trabalhadores (as) Rurais e três Escolas Famílias Agrícolas. Trabalham na Associação 8.285 pessoas, mas as atividades

[3] Maria de Jesus Ferreira Bringelo - Dijé, fundadora da ASSEMA e coordenadora do Movimento Interestadual das quebradeiras de coco de Babaçu, MIQCB,criado pela ASSEMA. Entrevista realizada em 12/07/2021

incorporam aproximadamente 35.000 pessoas, já que os benefícios atingem uma comunidade que usufrui de escolas, estradas, energia elétrica, moradias, água, etc.[4]

Entre as alternativas implementadas destaca-se o Sistema de Produção Agroextrativista baseado na diversificação da produção familiar e uso de técnicas de cultivo que visam recuperar a fertilidade dos solos, bastante prejudicados na região pelo uso abusivo dos agroquímicos, do fogo e de máquinas pesadas. Na constituição deste sistema buscou-se respeitar a produção familiar, adicionando novas técnicas e incentivando o consórcio da palmeira de babaçu com as criações de animais (pequeno, médio e grande porte); culturas anuais (arroz, milho, feijão e mandioca); hortaliças; espécies frutíferas e madeireiras; plantas medicinais e plantas aromáticas.

Estas ações buscam garantir alimentação, melhor utilização dos recursos naturais, sustentabilidade e aproveitamento da produção familiar, uso de tecnologias e técnicas apropriadas, valorização das famílias e dos conhecimentos locais, bem como, consolidação da conquista da terra.

Neste processo, cabe destacar a experiência precursora do município de Esperantinópolis, depois estendida para outras áreas com a Associação dos Agricultores da Gleba Riachuelo (município de Lima Campos). O consórcio de culturas incluiu o plantio de banana, abacaxi, caju, jaca, mamão, árvores madeireiras, leguminosas e a palmeira de babaçu. Já em Lago do Junco introduziram-se roças orgânicas de arroz, mandioca, milho e feijão, consorciados com a palmeira de babaçu, também se organizou uma escola família agrícola, objetivando fundamentar os filhos e filhas dessas pessoas nos princípios agroextrativistas.

Nos primeiros sete anos da fundação da ASSEMA, os associados eram representantes indicados pelos grupos comunitários, a partir de 1996, passou a admitir a vinculação de

[4] Relatório Semestral da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão. 2005. São Luís, 2005, 35 p.

organizações coletivas, com direito de indicação de uma ou até três pessoas para a representação nas assembleias gerais. Atualmente, a ASSEMA conta com 49 associados individuais e 28 coletivos que representam as cooperativas agroextrativistas, associações comunitárias, grupos de mulheres, sindicatos de trabalhadores rurais, Escola Família Agrícola e Grupos de Jovens.

A forma de gestão é participativa em que a orientação das ações parte das organizações de base (associações comunitárias, cooperativas, grupos de mulheres, grupos de jovens, escolas famílias agrícolas e sindicatos de trabalhadores rurais), englobando desde as discussões locais e regionais, até a instância máxima de deliberação, as Assembleias Gerais Ordinárias.

A gestão da ASSEMA é feita através discussões realizadas na Assembleia Geral, também das ações do Conselho de Coordenação, da Diretoria Executiva, do Conselho fiscal e dos Diretores de cada projeto em execução. As reuniões das articulações regionais acontecem a cada dois meses, discutindo e orientando ações. Embora cada organização de base seja autônoma nos seus projetos e forma de funcionamento, as propostas coletivas e ações conjuntas mais amplas são implementadas por mobilizações, articulações e planejamentos (principalmente de políticas públicas) unificados.

Existem quatro Articulações Regionais com formação específica:

- Articulação de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues, composta por: dois Sindicatos de Trabalhadores Rurais, uma Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COOPPALJ), uma Escola Família Agrícola de Lago do Junco (EFALJ), uma articulação de jovens e 12 associações de assentados;

- Articulação de Esperantinópolis, composta por: um Sindicato de Trabalhadores Rurais, uma Cooperativa dos Pequenos produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis (COOPPAESP) e nove associações de assentados;

- Articulação de Lima Campos, Peritoró e Pedreiras, composta por: um Sindicato de Trabalhadores rurais, uma Escola Família Agrícola e 14 associações de assentados;

- Articulação de São Luís Gonzaga, composta por: um Sindicato de Trabalhadores Rurais, uma comissão municipal de mulheres, um grupo comunitário de mulheres, uma escola família agrícola e 11 associações de assentados.

A Assembleia Geral é o órgão máximo da Associação, sua reunião ordinária acontece uma vez por ano, geralmente no mês de dezembro. Nesta examina-se a gestão; aprova-se o plano de trabalho e o orçamento anual; apresentam-se os relatórios de cada programa; aprova-se ou não a prestação de contas da diretoria e faz-se a leitura do estatuto e regimento interno e suas alterações, se forem necessários. A cada dois anos realiza-se uma nova eleição da diretoria.

O Conselho de Coordenação é composto por doze diretores, sendo atualmente cinco mulheres e sete homens. Essas pessoas são votadas nas pré-assembleias que acontecem nas articulações regionais, nas quais quatro delas permanecem em suas bases tendo como função fazer o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na região.

A Diretoria Executiva é responsável pelas tomadas de decisões, por representar oficialmente a entidade e fazer com que os projetos sejam operacionalizados em suas bases. Atualmente são cinco diretores, sendo duas mulheres e três homens. Para a constituição desta diretoria busca-se a combinação de três aspectos: gênero, municípios e programas/eixos de trabalho, visando manter o equilíbrio de representação entre o número de homens e mulheres e das quatro Articulações Regionais.

O Conselho Fiscal é formado por quatro membros, sendo três mulheres e um homem, encarregados pela análise das prestações de contas da entidade.

A ASSEMA conta com equipe técnica de assessoria jurídica, econômica, política, social e ambiental às famílias participantes e um Conselho Técnico, que tem a função de coordenar e orientar a

execução do planejamento. A cada dois meses acontecem reuniões da diretoria e da equipe técnica, nas quais cada uma destas tem seu próprio nível de decisão (a diretoria com relação às ações políticas, linhas e grupos de trabalho e a equipe técnica, na operacionalização das propostas). Da mesma forma, os programas são avaliados semestralmente por representantes das organizações de base, direção e equipe técnica.

O planejamento institucional inicia-se com as avaliações realizadas pelas organizações de base. Seguem-se as oficinas de planejamento, das quais participam representantes de todas as organizações de base, diretoria da ASSEMA, equipe técnica e algumas lideranças. Por fim, a proposta é concretizada em forma de um plano de trabalho, sendo então apresentada à Assembleia Geral Ordinária. Dependendo do contexto da organização, se houver necessidade de mudanças estruturais a Assembleia Geral pode ser realizada antes da oficina de planejamento para que ela possa indicar as ações a serem debatidas.

Sintetizam-se em cinco linhas programáticas:

a) Programa de Produção Agroextrativista (PPA)

Este programa busca assessorar e incentivar a agricultura orgânica familiar, através de plantios sem queimadas e agrotóxicos, adoção de técnicas e insumos adequados, consorciando culturas anuais e permanentes com a palmeira de babaçu, evitando dessa forma, a derrubada das palmeiras e a degradação do meio ambiente.

b) Programa de Desenvolvimento Local e Políticas Públicas (PDLPP)

Promove o associativismo e a luta por políticas públicas nas áreas dos Projetos, tais como: garantia de serviços de infraestrutura (estradas, instalações de água e energia elétrica) e legalização de terras.

c) Programa de Organização de Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (POM)

Visa organizar as mulheres vinculadas à ASSEMA e ao Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) apoiando a luta pelo livre acesso aos babaçuais. Este programa objetiva facilitar a inserção das mulheres nos projetos sociais, culturais e econômicos, provocando também os debates sobre as desigualdades de gênero. Também desenvolve ações culturais, como o projeto "Encantadeiras" (2004), através do qual as quebradeiras de coco utilizam do canto como forma de protesto. Estas ações reforçaram laços de identidade, aumentaram a autoestima, mostraram o cotidiano e deram visibilidade à luta pela preservação dos babaçuais. As cantigas entoadas na coleta e acompanhadas ritmicamente pela batida do machado ganharam os palcos, os títulos das canções vinculam-se as lutas: "Essa Luta não é Fácil", "Vem Mulher Nosso Direito Vem", "Ninguém Escuta Meu Grito" e o xote das quebradeiras "Ei Não Derrube Essa Palmeira". Elas se apresentam em espaços municipais, estaduais, nacionais e internacionais, com artistas renomados como Zeca Baleiro (Pedreiras), Mestre Antônio Vieira e Rosa Reis (São Luís), Nega Gizza (SP) e Alcione Nazareth (RJ), abriram eventos importantes como Terra Madre Brasil (Brasília) e Terra Madre, em Turim/Itália

d) Programa de Comunicação e Mobilização de Recursos Locais (PCMRL)

Este programa objetivo ampliar a visibilidade da ASSEMA, através da chamada de "Embaixada Babaçu Livre", no centro histórico de São Luís, que busca: obter apoio político e financeiro, fortalecimento da base de apoio político á entidade e aumento dos recursos advindos de doações individuais e coletivas, divulgar institucionalmente a ASSEMA e ampliar o mercado dos produtos "Babaçu Livre".

e) Programa de Comercialização Solidária (PCS)

Centrado na organização e comercialização da produção dentro de uma proposta de economia solidária, baseada no cooperativismo, autogestão e comercialização solidária, ampliando a geração de renda e o fortalecimento financeiro das famílias. A Associação conta hoje com uma linha de produtos chamada de "Babaçu Livre", oriundos das seguintes unidades de produção:

1- Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COOPPALJ) que beneficia e comercializa o óleo de babaçu, a torta de babaçu e o carvão vegetal. Esta cooperativa iniciou suas atividades em abril de 1991, visando aproveitar o babaçu de maneira integral e viabilizar uma estrutura comercial - **as cantinas** recebessem diretamente os cocos das próprias quebradeiras.

Antes da existência destas cantinas, a venda das amêndoas e a compra de outros bens eram feitas por atravessadores ou fazendeiros, estes estabeleciam os preços de compra, geralmente injustos, as quebradeiras tinham que quebrar dez quilos de amêndoas para comprar um quilo de açúcar. Com a implantação das cantinas, a maioria dos atravessadores foi afastada, os que quiseram quiserem continuar comprando amêndoas, têm que acompanhar o preço oferecido pela cantina.

Assim, cantinas foram as estratégias utilizadas de articular da produção e comercialização, facilitando as compras de mercadorias por parte dos habitantes das comunidades e a venda dos produtos agroextrativistas produzidos na região. Ao todo são oito cantinas, distribuídas em pontos estratégicos no município de Lago do Junco, nesses estabelecimentos comerciais é mantida a relação solidária entre as compras e vendas, pois as famílias podem adquirir os produtos de necessidades imediatas a preços mais baixos.

A Cooperativa produz à torta e o óleo de babaçu. O óleo conta com o selo de certificação orgânica do Instituto Biodinâmico, sendo o único óleo de babaçu com certificação orgânica do mundo[5].

> A nossa luta também foi ficando cada vez mais ....assim..... para melhorar os preços dos nossos trabalhos...da coleta do coco..... A gente ganhava muito pouco, 30 ou 40 centavos por kilo antes da associação. Também pelo direito de vender os produtos do babaçu para aumentar a renda das famílias. Aí para fazer a fábrica começamos .....lutamos para arrumar uma prensa para evitar o atravessador que pagava isso.... pelo coco. Eles compravam e revendiam. As mulheres vendiam...primeiro só a amêndoa, por que não tinha jeito. Hoje a gente ta deixando de vender só para o atravessador e usamos o coco inteiro[6].

2- Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Esperantinópolis (COOPPAESP) que produz a farinha do mesocarpo,

A COOPPAESP foi fundada no dia 26 de setembro de 1992, atualmente conta com somente 65 associadas, esta Cooperativa tem por objetivo comercializar a produção da farinha de mesocarpo, cujo nome comercial é "Bio Nutri". Em sua base de apoio, contam com quatro núcleos de produção localizados nos povoados de Giquiri, São José, Palmeiral e Centro do Coroatá, todos fazem parte do município de Esperantinópolis.

3- Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR) que produz sabonete Babaçu Livre e papel reciclado. Ela foi fundada em abril de 1989, está composta com 123 associadas tendo por intuito de preservar a natureza e lutar por direitos comuns, como saúde, educação e a valorização do das quebradeiras. A sede está localizada no Município de Lago dos Rodrigues, mas, abrange várias comunidades de outros municípios.

---

[5] ASSEMA. Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão. Relatório de atividades anual 2007. Pedreiras, 2007_a, 92 p.- (ASSEMA, 2007_a).

[6] Maria Alaídes coordenadora da ASSEMA na cidade de Pedreiras, entrevista realizada em 12/07/2011.

Em 1996, a AMTR construiu a fábrica de sabonete de babaçu. A Associação desenvolve um trabalho com aproveitamento de fibras vegetais, utilizadas na fabricação de papel reciclado, o qual é destinado para fabricação de embalagens, pastas para encontros e seminários, porta- canetas, porta-joias, adereços para presentes e papel para cartões de visitas e datas comemorativas. Também trabalha com plantas aromáticas, utilizadas como essências dos sabonetes e com plantas medicinais.

O Grupo de Mulheres de Santana (GMS) é formado por dezoito pessoas e produz compotas de frutas. Atualmente estão iniciando a produção de licores de frutas utilizando como matéria-prima as frutas orgânicas obtidas por meio do sistema de produção agroextrativista.

A Associação de Jovens Rurais (AJR) foi criada por grupos de jovens de várias comunidades, com caráter organizacional e político e tem como produto o artesanato de babaçu. Esses subgrupos possuem características bem distintas, alguns mais consolidados, outros em processo de estruturação.

O coco babaçu é coletado e quebrado durante o ano todo, concentrando a produção entre os meses de setembro a janeiro. Esta coleta é feita nos babaçuais, geralmente em grupo, com o auxílio de um cofo atado ao machado, sendo transportado sob a cabeça e/ou animais de carga.

O coco pode ser armazenado até um ano, desde que em condições especificas (baixa umidade e temperatura elevada) e cuidando do ataque de pragas (besouros, que deixam suas larvas nas amêndoas e destroem os frutos). Os cocos podem ser quebrados na própria floresta ou trazidos para casa, o que geralmente ocorre devido às inúmeras tarefas domésticas que as mulheres realizam. Os principais instrumentos até hoje utilizados para a quebra são um pedaço de pau, conhecido como “porrete” e o machado

Como forma de aumentar o rendimento econômico da ariscada prática de quebrar o coco, vários equipamentos ou máquinas mecânicas foram desenvolvidos, mas sem a aprovação e incorporação

pelas quebradeiras, pois por mais que se faça uma seleção dos cocos antes do processo, os frutos não apresentam as mesmas conformidades. Ainda se busca uma tecnologia capaz de facilitar a prática, que propicie e valorize o trabalho das quebradeiras.

O período das chuvas é considerado crítico para a atividade, o acesso aos babaçuais, coleta e quebra do coco tornam-se difíceis, os percursos ficam enlameados e os frutos encharcados, desgaste físico é maior, crescendo também o número de acidentes devido os cocos escorregarem das mãos ao serem batidos com o porrete no machado.

Depois de retirar as amêndoas, elas são vendidas nas cantinas, onde são armazenadas em sacos, os quais são recolhidos uma ou duas vezes por quinzena (de acordo com a safra) e levados para a cooperativa. Sendo o resíduo da quebra do coco aproveitado para fazer carvão vegetal.

O processamento das amêndoas começa com uma limpeza e seleção. Este processamento pode ser feito em máquinas integradas de beneficiamento ou de maneira rudimentar na própria casa, utilizando-se um pilão. A amêndoa dá originem a uma enorme variedade de subprodutos, dentre eles: óleo para a fabricação de cosméticos, azeite utilizado na alimentação humana, torta para ração animal, borra para fabricação de sabão e leite utilizado na culinária

As amêndoas selecionadas não devem ter furos e nem aspecto amarelado para não deixar o óleo rançoso (cheiro forte e sabor acre encontrado em substâncias gordurosas). A próxima fase é a torrefação, processo que envolve a torragem da amêndoa picada, adicionando um pouco de água para a futura evaporação. Segue-se a moagem das amêndoas para obtenção de pedaços bem pequenos, uma espécie de farelo. A próxima fase é o cozimento, sistema de diluição do sumo ou farelo em uma chaleira, para obtenção do óleo bruto. A seguir se realiza a prensagem, método de divisão que separa o óleo da torta. A decantação é feita a seguir com o objetivo de liberar as impurezas ou resíduos restantes no óleo. Logo depois se realiza a filtragem, processo de refinamento mais apurado do óleo que separa a borra de babaçu do óleo limpo pronto para o envasamento em tambores de aço prontos para a

comercialização, ou em recipientes de vidro, garrafas pet reutilizáveis, tambores ou tanque para ser armazenado. O armazenamento é feito em local seco e arejado e é recomendado o não empilhamento dos vasilhames.

Após todo o processo de coleta do coco, quebra e seleção da amêndoa, faz-se a moagem em moinho ou pilão para obtenção do leite de coco babaçu. O próximo passo consiste em separar o leite do bagaço ou farelo. Para este processo, o método mais utilizado é coar os resíduos utilizando um pano limpo ou uma peneira, adicionando sempre um pouco de água. O resíduo do processo de coagem servirá para alimentação de animais, principalmente porcos e galinhas pertencentes às próprias famílias.

Após a coleta, o coco é selecionado na unidade de processamento, onde se obedece a critérios rigorosos, pois o produto obtido, que são os flocos, tem que ser de coco maduro, sem sinais de danos causados por roedores. A fase a seguir é a de lavagem, onde os cocos são imersos em um tanque com água clorada e esfregados com auxílio de uma escova e sabão. Segue-se o enxágue, que consiste em retirar com água limpa e corrente os resíduos do sabão e do cloro, ficando o coco preparado para o descascamento. A retirada da casca do coco é feita de forma manual com o auxilio de um facão parafusado e adaptado em uma bancada de azulejo. Neste processo, haverá a separação do fruto e da casca

Para a fabricação da farinha de mesocarpo é importante a limpeza retirando todos os resíduos da casca do coco, deixando-o já no ponto da retirada do floco. Este processo consiste em bater no coco com um porrete, até desprender o floco do coco. Após a retirada dos flocos, a secagem é feita em estufas ou através da exposição do produto ao sol sob sacos plásticos. Neste caso, o local de exposição deve ser bem seco, arejados, longe de fossas e de animais. Em seguida é feita a moagem dos flocos através de moinho ou pilão, para eliminar os fiapos das cascas e outras impurezas. Após este processo se tem a farinha de mesocarpo de babaçu. Por último é feito o acondicionamento da farinha em sacos plásticos e o armazenamento do produto em local seco, arejado e limpo.

Este processo começa a partir do recebimento da matéria prima utilizada: óleo de babaçu, essência natural, mel e soda caustica. O material é colocado em um misturador até dar o ponto certo, após este processo é colocado nas formas. Após o endurecimento do produto, é feito o corte com lâminas de nylon, o acabamento manual, a embalagem e acondicionamento feito em caixas contendo 75 unidades

O Sabonete, com fórmula incrementos naturais, vem sendo comercializado em vários pontos do Brasil, leva no *slogan* o valor social agregado, a fórmula de boa qualidade e a luta das quebradeiras de coco.

A produção de carvão a partir da casca do coco babaçu (endocarpo lenhoso) é feita geralmente em caieiras (buraco feito no chão do quintal), onde a casca é despejada e logo após, ateado fogo. Após a queima, ocorre o desaquecimento, processo que consiste no esfriamento do carvão, para tanto, são utilizadas palhas verdes da palmeira de babaçu e da bananeira para cobrir o carvão e um pouco de terra para acelerar o desaquecimento.

O carvão produzido tem todo um cuidado ecológico e sustentável, principalmente no que se refere à queima do coco inteiro, pois este ato quebra o ciclo da produção. O material utilizado na fabricação desse carvão já veio de outros processos produtivos, principalmente da fabricação da farinha de mesocarpo. Este carvão queima quatro vezes mais que o de madeira.

A coleta da palha é feita a partir do 2º olho (broto da folha), conhecida como "pindobas", nome dado à palmeira nova. A folha é aberta e exposta ao sol por 10 a 15 dias para que ocorra a secagem. A seleção das folhas leva em consideração a consistência, ausência de rachaduras e largura das palhas. A retirada ou não do talo central das folhas depende do tipo de artesanato a ser feito, por exemplo: cofo, esteiras, bolsas. Utilizam-se tesouras ou facas para fazer os cortes da palha no momento da fabricação do produto.

A palha do babaçu também é utilizada como complemento para o trabalho das mulheres que fabricam o papel reciclado com a fibra de babaçu. A coleta é feita a partir da folha seca do babaçu,

sendo que esta deve ser retirada da palmeira quando seu aspecto estiver amarelado. O processo consiste em retirar o talo do meio da palha, em seguida pica-se a mesma com tesoura ou à mão. Após esse processo, ela é submersa em ½ balde de água e um pouco de soda caustica para dar consistência à fibra (pasta resultante da palha). Somente depois disso é que se adiciona o papel já selecionado pelas mulheres, pois este deve ser de preferência de cor branca para uma melhor qualidade do material.

Esse processo é feito manualmente e posto posteriormente em uma fôrma/tela e exposto ao sol. A pintura do papel é feita com tintas naturais oriundas de plantas nativas como urucum e a flor do maracujá para dar aspecto natural ao papel

A seleção do produto é feita a partir da qualidade externa do coco, priorizando aqueles que não possuem rachaduras ou imperfeições na camada fibrosa (epicarpo). A seguir se faz a serragem, método artesanal que consiste em serrar o coco ao meio, dando formato ao produto a ser confeccionado. Para esse processo, utilizam-se serras manuais.

Após este processo se faz o lixamento e polimento da peça utilizando-se a lixa manual, cujo objetivo é dar um aspecto mais liso ao material. Outro processo de acabamento é a perfuração, feita com o uso de broca para obtenção da forma desejada do produto. No acabamento, é utilizado tintas, verniz industrial ou o método artesanal da mistura de óleo quente e cola. Os produtos acabados aparecem sob a forma de brincos, colares, chaveiros, bichos, pilão etc.

Desde 2001 que a ASSEMA se empenha em estabelecer uma política de comunicação que possibilite a ampliação e diversificação de fontes de recursos. Foi definido como estratégia investir na venda de produtos compondo uma linha de denominada de "Babaçu Livre".

Visando constituir uma única identificação, uma marca foram produzidos o selo Babaçu Livre, embalagens e adesivos, bem como visando a legalidade comercial da "Linha Babaçu Livre", foi criada a Cooperativa Babaçu Livre. Já para sua divulgação foram feitos folders, cartazes, vídeos, banners e, informativo regular, e cartas,

inicialmente os produtos foram lançados no mercado regional, especificamente em São Luís e Pedreiras, ampliando para o mercado nacional e internacional. [7]

Dando sequência, em março de 2003, inaugurou-se a "Embaixada Babaçu Livre", espaço para a comunicação, venda de produtos e mobilização de recursos no centro histórico de São Luís. Atualmente são comercializados 14 produtos e conta com a participação de 370 produtores. O espaço é considerado o "cartão" da organização, sendo considerado o ponto de referência da economia solidária no Maranhão, pois além de comercializar os produtos da Associação, abriu espaço para a comercialização de produtos de outras organizações, parceiros que não tinham oportunidade de mostrar o seu trabalho em outros espaços.

A comercialização dos produtos da "Linha Babaçu Livre" embora esteja inserida no mercado global, atua na lógica da economia solidária, tendo como base a economia familiar, buscando maior autonomia em relação ao mercado e tendo como estratégia a economia de autogestão.

O Programa de Comercialização Solidária assessora de forma direta as etapas de beneficiamento/processamento, mercado/ comercialização e administração de sete grupos, sendo três cooperativas (COOPPALJ, COOPPAESP e Cooperativa Babaçu Livre); quatro associações (Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues - AMTR, Associação de Mulheres da Comunidade de Santana, Associação da Gleba

[7] O óleo é utilizado por indústrias para fabricação de produtos de higiene e limpeza. Dos seus 228 mil quilos produzidos pela COOPPALJ em 2007, o mercado nacional absorveu 51,5%; a Inglaterra 20,5%; A Itália 14% e Os Estados Unidos 14%. Em 2007, 40% da produção de sabonetes de babaçu foi consumida no Maranhão, principalmente em São Luís. Cerca de 10% foram comercializados na região Nordeste; outros 10% na região Sul e 40% na região Sudeste. No Maranhão, os principais pontos comerciais são as casa de artesanato, farmácias naturistas e a Embaixada Babaçu Livre, todos localizados em São Luís. Dos nove mil quilos de mesocarpo produzidos, 60% foram para a CONAB; 8% vendido em São Luis e 32% são distribuídos entre os estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, e Minas Gerais.

Riachuelo - AGR e a Associação de Jovens Rurais do Maranhão – AJR), que se subdividem em 10 subgrupos, atendendo aproximadamente 315 famílias e um total de 370 trabalhadores.

São vários produtos que fazem parte da linha Babaçu Livre: arroz, milho, feijão, farinha de mandioca, sabonete de babaçu, papel reciclado, essências aromáticas, remédios naturais, compotas, licores e artesanato. Além dos produtos da linha "Babaçu Livre", 47 novos produtos de outras comunidades do Maranhão e de outros Estados foram trazidos para serem comercializados através da Cooperativa.[8]

A ampliação dos limites temáticos e de projetos envolvendo várias organizações, grupos locais e produtos com os quais a ASSEMA trabalha, possibilitou uma reorganização das estratégias de ação nos mercados e estruturação dos projetos econômicos, colocando debates novos como a certificação dos produtos, a construção do mercado e do consumo ético, a economia solidária, na perspectiva de contribuição para a afirmação da identidade econômica das famílias agroextrativistas e de suas organizações locais.

Ainda, mantêm-se relações com empresas da Inglaterra, Itália e Estados Unidos que se colocam no campo do mercado da economia solidária, com as quais se realiza comercialização de produtos da linha "Babaçu Livre", entre elas estão a *The Body Shop Interntional* (Europa), *Aveda Corporation e Inara* (Estados Unidos).

---

[8]Do município de Alcântara/ MA, produtos da Associação da comunidade de Itamatativa e da Associação da comunidade de Santa Maria. Do Tocantins, participam a Assoc.de São Francisco, a Assoc. de quebradeiras de coco do Bico do Papagaio e a Assoc. de Quebradeiras de Coco de São Miguel. Do município de São Luís/MA, encontram-se produtos do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu; da Tijupá; da Azulejo Japiaçu; da Buritiart, do Grupo Babaçueira, do Grupo de Mulheres Negras Maria Firmina, da Dignidade e da COOPERARTE. Do município de São José de Ribamar/MA, participa a Associação dos Produtores de Cerâmica. De Pernambuco, vem produtos da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas. De Santa Catarina, vêm produtos da Justa Trama, do Pará participa a COOP PARA. ASSEMA. Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão. Relatório de atividades semestral 2007. São Luís, 2007. 42 p.

Como impactos gerados pela atuação do Programa de Comercialização Solidária, a pesquisa revelou:

a) estruturação e transparência nos sistemas administrativos, gerenciais e legais das unidades produtivas;

b) divulgação das condições de vida e trabalho nas regiões dos babaçuais, através da comercialização dos produtos agroextrativistas da Linha Babaçu Livre;

c) influência na definição dos preços regionais dos subprodutos do babaçu que são pagos às famílias agroextrativistas;

d) organização do sistema de beneficiamento/processamento dos produtos da linha "babaçu livre";

e) capacitação das Mulheres quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores agroextrativistas na produção e gerenciamento de seus empreendimentos econômicos;

f) valorização da identidade do agricultor familiar, da quebradeira de coco babaçu e consequentemente da mulher enquanto sujeito político e econômico;

g) desenvolvimento de uma linha de produtos de produção familiar "babaçu livre" com *marketing* próprio e voltado para a divulgação das atividades agroextrativistas e suas alternativas de vida;

h) fortalecimento e valorização da proposta associativista e cooperativista mostrado através do aumento no número de mulheres associadas, na direção dos trabalhos e no trabalhando nas cantinas;

i) reconhecimento da sociedade local em relação às experiências agroextrativistas e de comercialização solidária que vem sendo praticadas na região;

j) reconhecimento pela sociedade das alternativas de desenvolvimento rural que vem sendo forjadas nas áreas de atuação da ASSEMA;

k) autonomia em relação ao atravessador, quebrando com uma situação histórica de dominação política e exploração;

l) fortalecimento da luta pela preservação da floresta de babaçuais;

m) autoafirmação, respeitabilidade, afirmação da identidade das famílias agroextrativistas;

n) estabilização do preço das amêndoas de babaçu comercializadas nos municípios de atuação da COOPPALJ, evitando que as formulações dos preços ficassem apenas nas mãos dos atravessadores;

o) capitalização da cooperativa, possibilitando acumular recursos para no final de cada ano comercial fazer uma distribuição de sobras para seus (suas) associados (as).

A ASSEMA tem recebido visitas de órgãos governamentais estaduais, federais e municipais, de movimentos sociais e entidades de assessoria, bem como convites para participação e exposição da proposta em eventos externos, tais como a feira dos produtos da Amazônia (Flora Brasil, realizada no estado do Acre, Frutal em Fortaleza, Biofach América Latina, Rio de Janeiro, Brasiltec em São Paulo, Terra Madre Turim, na Itália e outras feiras regionais). Para tanto, a ASSEMA vem recebendo apoio técnico de organizações de cooperação internacional e nacional, principalmente na assessoria a entidades e nos projetos desenvolvidos na sua área de atuação.

A ASSEMA busca integrar-se em articulações regionais, estaduais, nacionais e até internacionais, participando de Foruns ligados as entidades que atuam na região Amazônica, Norte, Sudeste e Nordeste, como por exemplo: Fórum de entidades da Amazônia oriental (FAOR); Grupo de Trabalho Amazônico (GTA); Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB); Rede de Comercialização da Pequena Agricultura (RECOPA); Programa de Capacitação Técnicos da Amazônia (PCTA); Rede de Intervenção em Políticas Públicas (RIPP).

No Maranhão participa de articulações com organizações de atuação no meio rural, tais como: Rede Agro ecológica do Maranhão (RAMA), Movimento dos Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAEMA), Comissão Pastoral de Terra (CPT), Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH). Ainda, integra o Processo de Articulação e Diálogo (PAD), entre as agências Ecumênicas e as Entidades parceiras do Brasil.

A partir de relatos das envolvidas e da documentação coletada na ASSEMA, observar o que elas consideram como as maiores conquistas da Associação:

a) intermediação e regularização fundiária junto ao governo estadual;

b) apoiou a formação de associações que representassem os extrativistas em sua forma tradicional de produzir e viver

c) fomento à criação de cooperativas que garantissem a liberdade de comercialização do babaçu, pois, até então, as quebradeiras de coco e os trabalhadores rurais eram forçados a vender sua produção a determinados comerciantes, que eram via de regra, os mesmos fazendeiros envolvidos nos conflitos agrários,

d) aumento da qualidade de vida das famílias,

e) livre acesso e a preservação dos babaçuais que se encontram dentro de propriedades privadas através da Lei Babaçu Livre.

Segundo relatos das participantes, na década de 1980, as famílias tiravam seu sustento do coco babaçu o que não era suficiente para a manutenção familiar, hoje as famílias contam com uma renda média de 2,5 salários-mínimos mensais, e garantem sua alimentação por meio das próprias roças. As famílias da região também têm experimentado melhorias na qualidade de vida, como por exemplo: acesso à água potável através de poços artesianos, fossas, energia elétrica e educação.

Em 2001, a ASSEMA iniciou uma nova experiência voltada para a educação de jovens e adultos por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma iniciativa governamental realizada em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O programa tinha como objetivo promover a alfabetização de jovens e adultos em vinte e cinco comunidades.

Ao longo dos anos, a implementação do PRONERA enfrentou interrupções, levando à sua reestruturação em 2025, com o intuito de aprimorar suas estratégias e garantir a continuidade da educação para as populações beneficiadas.

Outro aspecto é a Lei "Babaçu Livre" que vigora em 14 municípios brasileiros devida às articulações das mulheres quebradeiras de coco e da luta histórica na região do Médio Mearim.

Como resultados das ações da ASSEMA, tanto em nível nacional como internacional, pode-se listar os seguintes impactos:

a) maior visibilidade das ações da Associação por meio da divulgação na mídia estadual, nacional e internacional;

b) maior credibilidade da Associação perante outros movimentos sociais, ONG's, universidades e órgãos dos governos federal, estadual e municipal através da realização de eventos, como a Semanas do Meio Ambiente, e da participação em eventos promovidos por outras organizações;

c) fortalecimento da base da organização por meio da circulação de um informativo institucional, democratizando o acesso às informações e permitindo maior controle por parte dos grupos que formam a Associação;

d) aumento da venda dos produtos da linha Babaçu Livre através da promoção de exposições, participação em feiras e da própria Embaixada Babaçu Livre;

e) fortalecimento da identidade das organizações da sociedade civil (OSCs), junto aos demais setores da sociedade e do reconhecimento dos governos da importância de uma sociedade civil forte e autônoma;

f) maior envolvimento da sociedade local nos projetos sociais da ASSEMA;

g) fortalecimento social, político e econômico da Associação, e;

h) valorização das atividades econômicas e culturais, melhoria da autoestima e fortalecimento da identidade das famílias agroextrativistas e de suas organizações.

O trabalho desenvolvido pela ASSEMA tem sido essencial na promoção de melhorias nas condições de vida e trabalho das famílias envolvidas na cadeia produtiva do babaçu. A organização tem se dedicado à capacitação dessas comunidades, incentivando a formulação e implementação de estratégias próprias de

desenvolvimento sustentável, além de fomentar discussões sobre políticas públicas voltadas à proteção dos seus direitos e da preservação ambiental.

O impacto dessas ações levou ao reconhecimento por meio de importantes premiações, como o Prêmio Chico Mendes de Meio Ambiente, o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social e o Prêmio Empreendedor Social Ashoka/McKinsey. Entretanto, um dos destaques mais significativos foi o prêmio concedido à pesquisadora Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sua pesquisa inovadora destacou-se no cenário das tecnologias sociais do Brasil, com a criação da ferramenta de quebra de coco, contribuindo diretamente para a autonomia e valorização do trabalho das quebradeiras de coco babaçu. Esse reconhecimento reforça a relevância do desenvolvimento científico aliado às práticas comunitárias, demonstrando como a pesquisa acadêmica pode gerar impactos concretos na realidade social.

No Brasil, desde a década de 1990, as ONGs feministas e/ou de mulheres, estabeleceram uma extensa rede de relações nacionais e internacionais.

A ASSEMA através do seu modelo de trabalho organizacional conseguiu estabelecer na região do Médio Mearim formas de trabalhos baseadas na união dos trabalhadores visando a autonomia de decisões, implementações das ações e alternativas sustentáveis, colocando-se como referência nas questões que tratam do agro extrativismo do coco babaçu.

As ações da ASSEMA procuram atender às necessidades da equidade de gênero e de geração. É uma preocupação garantir oportunidades iguais de participação a homens, mulheres e jovens, não apenas no corpo das organizações de bases, mas também, nas representações nos fóruns de discussões, nos eventos e encontros.

Os trabalhos desenvolvidos nas cooperativas, nas associações ou nos grupos informais, contribuem para libertar esses agentes das dificuldades com a coleta (Lei do Babaçu Livre) e das relações

de exploração impostas pelos atravessadores. Já a organização fortaleceu as lutas pelo acesso às políticas públicas, a criação e implementação de Leis Municipais, Estaduais e Federais a favor do livre acesso, exploração e preservação aos babaçuais.

A ASSEMA criou oportunidades e melhorias na qualidade de vida das famílias por meio da preservação ambiental, agregação de valor aos subprodutos do babaçu e da comercialização dos produtos no chamado "mercado justo e solidário". Ela investe na qualificação dos produtores e produtoras, na qualidade dos produtos e na abertura de novos canais de comercialização. Assim, a inclusão das discussões de gênero na academia e nos trabalhos da ASSEMA reforça a necessidade de equidade e justiça social dentro das universidades, cadeias produtivas e das organizações comunitárias. A valorização da participação ativa de mulheres e jovens contribui para a construção de espaços mais democráticos, onde as decisões refletem uma diversidade de perspectivas e necessidades. Além disso, ao reconhecer e enfrentar desigualdades estruturais, a ASSEMA fortalece o protagonismo feminino na economia solidária, garantindo que as trabalhadoras tenham acesso a oportunidades igualitárias de formação, liderança e comercialização. O debate sobre gênero é essencial para eliminar barreiras impostas historicamente e estimular relações de trabalho mais justas e inclusivas.

A busca pela equidade de gênero também impacta diretamente a organização familiar e comunitária, promovendo a divisão justa das responsabilidades domésticas e ampliando as possibilidades de autonomia financeira para todas as pessoas envolvidas na produção. Dessa forma, as discussões de gênero tornam-se um pilar fundamental para consolidar um modelo de desenvolvimento sustentável que respeita e valoriza os direitos e as contribuições de cada indivíduo, independentemente de sua identidade.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno - Quebradeiras de coco de babaçu: identidade e mobilização – legislação específica e fontes documentais e arquivista. São Luís: III Encontro Interestadual das quebradeiras de covo babaçu, 1995.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. A ideologia da decadência: leitura antropóloga a uma história do Maranhão. São Luís: IPES, 1983.

_____. As quebradeiras de coco babaçu: identidade de mobilização – legislação específica e fontes documentais arquivísticas (1915-1995). São Luís, 1995. (Cadernos de Formação nº 1).

AMARAL FILHO, Jair do. Economia política do babaçu. São Luís: SIOGE,1990.

ASSEMA. Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão. Relatório de atividades anual 2003. Pedreiras, 2003.

_____. Minha terra tem palmeiras e gente de muita fibra. São Luís: ASSEMA, 2005.

_____. Relatório de atividades semestral 2005. São Luís, 2005.

_____. Relatório de atividades anual 2007. Pedreiras, 2007.

_____. Relatório de atividades semestral 2007. São Luís, 2007.

_____. *A invenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva*. In: (org.). Gênero e Saúde. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

FIGUEIREDO, Luciene D. Empate nos babaçuais: do espaço doméstico ao espaço público – lutas de quebradeiras de coco babaçu no Maranhão. Belém, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. In: DEUS, E.

_____. *Organizações não governamentais* – ONGs: a modernidade da participação social. Cidadania/Textos. ONGs, parcerias e educação popular. São Paulo: Gemdec/Unicamp, 1994.

MATOS, Maria Izilda Santos de. SCHWARTZ, Rosana. Borelli, Andrea. Gênero, terceiro setor e desenvolvimento: quebradeiras, uma luta pela preservação do meio ambiente e cultura dos babaçuais. São Paulo, Edições Verona , 2015.

MESQUITA, Benjamim Alvino de - As Mulheres Agroextrativistas do babaçu: a pobreza a serviço da preservação do meio ambiente. Revistas e Políticas Públicas do programa de Pós-graduação em políticas públicas – Mestrado e doutorado da Universidade federal do Maranhão – Vol. 12,nº1, janeiro/junho, 2008.

_____. A Transformação da pecuária bovina no maranhão sob a ação governamental e as forças de mercado: ritmos e rumos da ação do capital no período 1970-2000. Vol. 1 Tese de Doutorado

_____. As relações de produção e o extrativismo do babaçu nos Estados do Maranhão, Piauí e Tocantins. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). Economia do babaçu: levantamento preliminar de dados. 2 ed. São Luís: MIQCB/Balaios, 2001.

SHIRAISHI Neto, Joaquim - A conceituação do extrativismo na Amazônia: práticas de uso comum dos recursos naturais e normas de direitos construídas pelas quebradeiras de coco. 1997, Dissertação de Mestrado.

_____. Conflito entre legislação extrativista e práticas camponesas. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). Economia do babaçu: levantamento preliminar de dados. 2 ed. São Luís: MIQCB/Balaios, 2001.

SÉLLOS, Cláudia L. A identidade no terceiro setor do Brasil. In HUMANIDADES, Revista Estudos. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goias, 2005, v.8, n.8.

SOUZA, R. C.; OLIVEIRA, J. C.; SALES, V.C. Agroextrativismo familiar: a consolidação de uma alternativa sustentável para a Região do Mearim. *In*: Rev. Bras. Agroecologia, v.2, n.1, 2007.

VIEIRA, Vera. *Educomunicando – intervenção comunicacional das ONGs para a visibilidade de discurso e a conquista de novas parcerias. Estudo de caso: Rede Mulher*. Latu Sensu/ ECA/USP, 1999.

VIOLIN, Tarso C. O terceiro setor e as cooperativas sociais. In OAB. Direitos do terceiro setor: atualidades e perspectivas. Curitiba: Seção do Paraná, 2006.
VIEIRA, Luanda; CARPANI, Jenifer e RODRIGUES, Thaís. Agência de comunicação especializada em terceiro setor, TCC/Mackenzie, 2012.

7

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Sheila Carla de Souza
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

1. Introdução

O Brasil enfrenta desafios persistentes na área educacional, especialmente no que diz respeito à profissionalização da docência. Apesar da existência de políticas públicas direcionadas à formação do professor, ainda constatamos que elas, em alguns momentos, são precárias e pouco eficazes.

Pesquisadores como Mizukami, Shulman e Nóvoa apontam que ser professor não é um dom, mas sim resultado de um processo de aprendizagem contínuo e complexo. A formação docente exige domínio de diferentes tipos de conhecimento: conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que juntos compõem a base do conhecimento para o ensino.

Nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior tem se ampliado progressivamente no Brasil, refletindo as lutas sociais por igualdade e inclusão. Dentre os públicos historicamente excluídos, destaca-se o crescente ingresso de estudantes da Educação Especial, eixo transversal da Educação Inclusiva, nas universidades. Esse fenômeno tem se intensificado nos últimos anos, sinalizando importantes transformações no cenário educacional e, ao mesmo tempo, revelando desafios persistentes.

Neste contexto legal e social, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior emerge como uma pauta que exige atenção urgente, sobretudo no que diz respeito à formação dos

docentes universitários. A presença cada vez mais expressiva de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem desafia as instituições de ensino superior a repensarem suas práticas pedagógicas e estruturais. Estudos como os de Tomelin et al. (2018) apontam para uma lacuna significativa na formação dos professores para o atendimento a esse público, evidenciando que a maioria dos docentes não se sente preparada para lidar com as demandas da Educação Especial. A ausência de formação inicial adequada, aliada à escassez de ações de formação continuada, constitui-se como um dos principais entraves à efetivação da inclusão plena nas universidades.

Apesar do crescimento das pesquisas voltadas à Educação Inclusiva no ensino superior, o tema ainda carece de aprofundamento, especialmente no que diz respeito à análise crítica das práticas docentes, das percepções dos professores e das estratégias de ensino desenvolvidas. O pouco preparo relatado pelos docentes e a ausência de políticas institucionais consistentes voltadas ao suporte e capacitação para o atendimento das PcD apontam para a necessidade de ações mais concretas e efetivas no campo da formação docente. Nesse sentido, este estudo se propõe a refletir sobre a formação de professores do ensino superior, considerando o PcD.

2. Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência

Há décadas, o Brasil enfrenta o desafio de melhorar a educação, seja na erradicação do analfabetismo, na melhoria da qualidade da Educação Básica, acesso, permanência e formação nos cursos de ensino superior. Em âmbito Federal, existem esforços dos poderes executivos e legislativos na instituição de Políticas Públicas educacionais que priorizem a formação do professor, para melhorar a educação no país.

O "Mapa dos Referenciais Legais da Política de Formação de Professores da Educação Básica", elaborado por Oliveira & Leiro (2019, p. 3) resumem programas, leis, resoluções, portarias e

decretos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), que legislam sobre a formação de professores. As autoras destacam que os resultados dessas medidas mostram

> o protagonismo do poder executivo federal como regulador das políticas de formação de professores e indicam esforços para articular ações sistêmicas e denotam grandes desafios para tornar realidade o proposto em lei.

Desta forma, é possível perceber que há recorrência de promulgações de políticas públicas educacionais voltadas para a formação do professor, fato este que leva a crer que há incentivo governamental para a formação continuada de professores. Mesmo assim, a qualificação docente ainda é descrita pela comunidade científica como frágil e carente de incentivos de formação, financeiras, dentre outras.

Observa-se vasta literatura que resgata a importância da formação docente. Para que isso ocorra, é necessário o envolvimento em um complexo processo de profissionalização. Dessa maneira, há preocupação sobre a formação do professor e os impactos que os profissionais, bem ou mal formados, podem acarretar nos processos de aprendizagens dos alunos, ou seja, "A formação do professor não é dom, se aprende". Trata-se de um processo complexo de aprendizagem que transforma, por meio de formação, a "pessoa" no "profissional" docente. (Mizukami, 2004; 2005-2006; Darling *et al*, 2019).

Ou seja, a profissão docente é uma área de conhecimento sólida que conduz o professor a aprender a ser professor, fato este que desconstrói a ideia de que o professor 'nasce professor' ou que ser professor é 'um dom'.

Garcia (1999 apud 2015, p. 20-21) define a formação do professor como um "processo de desenvolvimento pessoal que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal que possui componentes de ordem instrumental ou técnica e pessoal".

Corroborando com esta ideia, Nóvoa (2017) menciona que "assim como o médico está para a medicina, o professor está para

a docência". O autor resgata os autores Bakhtin, Dewey e Shulman para contextualizar que o professor é "o profissional competente para exercer a docência".

Considerando que o professor do ensino superior é o profissional designado para formar profissionais para o mercado de trabalho, pouco se conhece de atuações baseadas em estudos científicos que apontem práticas pedagógicas mais competentes em cursos de graduação, que foquem nos processos contemporâneos de ensino-aprendizagem, seja com o uso de recursos pedagógicos simples ou mais rebuscados como o uso da tecnologia. Assim, as capacitações e formações continuadas parecem insuficientes para tratar o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem e o professor como mediador da aprendizagem

Corroborando com a ideia da formação, Shulman (2004 apud Mizukami, 2005-2006, s/p) "destaca o programa do processo-produto como sendo um dos mais vigorosos e produtivos programas de investigação sobre o ensino e a aprendizagem na década de 70". Esse programa investigou e apresentou relação direta entre "as variações observadas nas medidas de rendimento ou de atitudes dos alunos e as variações observadas nas condutas de professores".

A origem do programa de pesquisa sobre os conhecimentos dos professores (teachers knowledge) data de 1968 [...]. Nesse congresso, Lee Shulman coordenou um dos painéis cujo objetivo era descrever a vida mental dos professores e, ao final, os participantes concordaram em conceber o professor como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, possui crenças, atitudes, entre outras posturas (Marcelo, 1987 *apud* Fernandez, 2015).

A partir dos anos 80, se estabeleceu um novo paradigma, o interpretativo, que superou o programa processo-produto focando no 'pensamento do professor'. Em 1983, Shulman iniciou o Projeto "Knowledge Growth in a Profession" e, em 1986, indicou o que seria a primeira base de conhecimento: o conteúdo específico que os professores lecionam. (Mizukami, 2004).

> [...] como o conteúdo específico de uma área de conhecimento era transformado a partir do conhecimento que o professor tinha em conhecimento de ensino. Tampouco perguntaram como formulações particulares do conteúdo se relacionavam com o que os estudantes passaram a conhecer ou a aprender de forma equivocada. (Shulman, 1986, p. 6 *apud* Mizukami, 2004, s/p).

Assertivamente, o autor progrediu com as pesquisas e chegou à conclusão de que os professores precisam ter tipos diferentes de conhecimentos. Postulou as bases de 1) conhecimento do conteúdo específico, 2) conhecimento pedagógico geral e 3) conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). As bases realizam ancoragens constantes e sucessivas acerca dos processos cognitivos dos professores ao se profissionalizarem docentes.

Mas afinal, o que é a base de conhecimento para o ensino?

> A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. (MIZUKAMI, 2004, s/p).

Nessa perspectiva, entende-se que essa base se refere aos distintos conhecimentos que torna a pessoa um bom profissional docente. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. (Mizukami, 2004). Nota-se que a base de conhecimento é flexível, se modifica constantemente e envolve uma construção contínua. Para Shulman (1986, 1987), trata-se de um 'repertório' implícito, não manifesto e que contém muitas categorias de conhecimentos que o professor precisa adquirir para incitar as aprendizagens dos alunos. (Mizukami, 2005-2006).

A base de conhecimento do conteúdo específico é a relação que o professor estabelece com o conteúdo da disciplina que ministra e, por sua vez, a maneira como ele apresenta ao aluno. Ou seja, "a

impressão do docente a respeito do conteúdo será comunicada ao aluno". (ALMEIDA & BIAJONE, 2000 *apud* BRATTI, 2015, p. 23).

Shulman (2004 *apud* FERNANDEZ, 2015, p. 505, *grifo do autor*)

> [...] valoriza o conhecimento do conteúdo específico, mas enfatiza que o professor precisa *pedagogizar* esse conteúdo específico de modo a fazer com que seus alunos consigam entendê-lo. Para tanto, o professor precisa dominar e transformar muito bem os conhecimentos da base de conhecimento pedagógico.

A base de conhecimento pedagógico geral centra-se em dois focos: a importância de que o docente domine o conteúdo a ser ensinado e que o professor utilize formas de representar e/ou explicar o conteúdo aos alunos. A base de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) envolve o conhecimento dos alunos, processos de ensinar, teorias de aprendizagem, conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar para a compreensão dos conceitos de sua área, entre outros. Descreve a ideia de PCK pela vez dizendo: "[...] PCK é aquele amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente ao universo de professores, sua forma especial de entendimento profissional". (Shulman, 2004 *apud* Mizukami, 2004).

> São conhecimentos de representações do conteúdo específico e das estratégias instrucionais, por um lado, e o entendimento das dificuldades de aprendizagem e as concepções dos estudantes de um conteúdo por outro. Assim, desde o momento em que Shulman cunhou o termo PCK, ele tem sido amplamente utilizado nas investigações de conhecimento de professores. E pela valorização dada ao conhecimento de conteúdo específico, o PCK acabou recebendo mais atenção de pesquisadores das didáticas específicas em contraposição às didáticas gerais. (Shulman, 1986 *apud* Fernandez, 2015, p. 505).

Numa analogia, é possível compreender os aspectos apresentados por Shulman *apud* Mizukami (2004) como uma espiral com etapas, não necessariamente estabelecidas em sequência ou linearmente, ou seja, se refere ao modo como os

conhecimentos "são acessados, relacionados e construídos" durante o processo de "ensinar e aprender" do professor. Além disso, há destaque para o processo de raciocínio pedagógico que, por sua vez, possui seis aspectos: compreensão, transformação (com seus quatro subprocessos: interpretação crítica, representação, seleção e adaptação), instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 104 *apud* MIZUKAMI, 2004). A compreensão trata da apropriação do conteúdo para ensiná-lo. É conhecer o assunto com profundidade para ter flexibilidade de apresentá-lo de diferentes perspectivas e formas. Quando você aprende [Biologia] para ensiná-la você deve conhecê-la muito, eu penso.

> Quando você a aprende para ensinar, você deve estar preparado para lidar com 150 formas diferentes de abordá-la, pois você deverá ser capaz de lidar com a abordagem diferente de cada aluno. Eles lhe irão colocar questões a partir de diferentes áreas e você terá que ser capaz de abordá-las a partir do referencial deles. Dessa forma, quando você aprende a ser professor, você deve aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender a matéria (depoimento citado em WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, P. 104 *apud* MIZUKAMI, 2004, p. 41)

A transformação é compreendida como o raciocínio pedagógico, ou seja, a competência do professor que, depois de compreender o conteúdo a ser ensinado, transforma-o. Aqui percebe-se um componente inerente à condição uníssona humana, pois nenhum professor ensina igual ao outro. Mas, transforma o conteúdo com estratégias para 'uma aula, uma unidade ou um curso'. Nós começamos com a ideia de que um professor tem uma representação específica, favorita de ideias particulares para seu próprio propósito. Em sua trajetória "[...] de aprendizagem da profissão, ele desenvolve a capacidade de introduzir variações no esquema, representações alternativas da matéria". As representações utilizadas no ensino constituem alternativas tanto para os professores quanto para os alunos. O professor, de forma ativa, elabora diversas representações do conteúdo, enquanto os

alunos são encorajados a construir suas próprias representações à medida que interagem com as formas apresentadas pelo docente. O termo "transformação" é utilizado para descrever esse processo no qual o professor transita de sua compreensão pessoal da matéria para diferentes formas de representação — como narrativas, exemplos, analogias — que possam favorecer o entendimento dos estudantes. Dado que os alunos possuem formas distintas de aprender, é necessário que as representações também sejam variadas. Essa diversidade amplia as possibilidades de compreensão, tornando-as mais significativas e duradouras. Assim, a variação gerada pelas transformações é compreendida como uma qualidade desejável no ensino. Por esse motivo, é importante que o professor disponha de um repertório representacional amplo da matéria que ensina, pois, ao expandi-lo, também aprofunda sua própria compreensão sobre o conteúdo. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, *apud* MIZUKAMI, 2004). Nesse sentido, a transformação é a essência do ato do raciocínio pedagógico, e está composta de quatro subprocessos que, de acordo com Mizukami (2004-2005-2006), que se constituem em:

✓ Interpretação crítica: se refere à revisão dos materiais criticamente. O professor revisita a matéria, acrescenta, retira informações menos relevantes, repensa a estrutura de apresentação da matéria com o objetivo que seja mais adequada ao ensino.

✓ Representação: trata das analogias, representações etc. que emergem do arcabouço de pensamentos e ideias do professor. O estabelecimento de relações, exemplificações, interpretações de casos, a conexão mental e condução de pensamentos simbólicos que o professor pode ter com os alunos, além de enriquecer, conduz os alunos à aprendizagem com mais sentido.

✓ Seleção: envolve a escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será conduzido. É o meio pelo qual o professor, a partir do repertório representacional, maneja as características do alunado.

✓ Adaptação e consideração das características dos alunos: último subprocesso da transformação e abrange características

específicas dos alunos, ou seja, motivações, classe social, capital cultural, gênero, idade, cultura, contexto, interesse e habilidade.

A instrução consiste no desempenho explícito do professor. Refere-se como o professor se organiza e administra sua sala de aula, como lida com os alunos seja na turma ou individualmente. A avaliação é a maneira pela qual o professor avalia, acompanha e mensura a sua atuação e a maneira com os alunos estão ou não, acompanhando as suas ações, ou seja, "processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões, possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos, quanto vias sistemáticas mais formais da avaliação. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 113 *apud* MIZUKAMI, p. 2004, p. 43).

A reflexão é a "revisão e análise crítica do seu desempenho" amparado em fatos e dados científicos. "São processos reflexivos sobre a ação pedagógica". É a análise do próprio trabalho que deve amparar-se em dados de realidade e não em crenças sobre o seu desempenho.

A nova compreensão trata de um novo entendimento da matéria, do ensino, dos alunos, de si próprio, "possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens".

Diante disso, reitera-se os apontamentos feitos por Mizukami (2005-2006) e Cohran-Smith, 2003 *apud* Fiorentini & Creci (2016) que indicam a necessidade de que as bases de conhecimentos dos professores sejam sólidas e flexíveis; a necessidade de construção de estratégias para o desenvolvimento profissional; construção de comunidades de aprendizagem que levem professores e formadores para o desenvolvimento da profissão e, por último, a atitude investigativa como eixo da formação docente. As bases de conhecimento possibilitam que os professores analisem, compreendam e proponham atividades que gerem aprendizagem significativa não apenas nos alunos, mas também entre os professores.

Isso é importante porque a formação do professor interfere na formação do aluno. Em ampla pesquisa com docentes na américa do norte - Virgínia, os autores constataram que a contratação de

"professores com má formação", desencadeou processos fracassados de aprendizagem, dificuldades dos estudantes e baixo rendimento acadêmico dos alunos. Ou seja, professores mais bem formados apresentaram maior permanência na área e obtém maior sucesso nos índices de desempenho de seus alunos. Em contrapartida, os resultados de baixo desempenho ficaram a cargo dos professores com má formação. (DARLING-HAMMOND *et al*, 2019).

3. Educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior

> A escola dispõe de grande potencial humano, tanto docente quanto discente [...] cabe a ela aproveitar essas potencialidades e significar seu ambiente, tornando-o culturalmente mais diversificado, mais expressivo e muito mais humano. (DELIBERADOR & ALMEIDA, 2008, p. 1)

As universidades brasileiras precisam superar desafios para cumprir a obrigatoriedade da 'educação para todos'. A Educação Especial é uma transversalidade educacional que contempla a diversidade, a equidade e a sociedade democrática de direitos.

Autores como Silva Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes, Santos (2018, p. 82) mencionam que a escola "foi planejada para atender um determinado aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados". Isso exige "uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos".

Os princípios da educação especial incentivam transformações nas estruturas da sociedade. Consequentemente, reflete em um aumento de acesso para todos na escola. A Educação Inclusiva representa um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, ao promover a ampliação da participação de todos os alunos no ensino regular. Envolve a reorganização das práticas escolares, das políticas institucionais e da própria cultura escolar, com o intuito de atender às múltiplas formas de ser e aprender. Essa perspectiva, de caráter humanista e democrático, valoriza as singularidades de cada sujeito e busca

promover seu desenvolvimento integral, bem como sua plena inserção social e realização pessoal (SILVA NETO et al., 2018).

Na tentativa de ampliar os acessos educacionais da (PcD) aos cursos de graduação no país, desde a década de 90, existem políticas consonantes com as literaturas internacionais, mais humanizadas na área da educação inclusiva, fato este que intensificou as discussões sobre a alteridade, a diversidade e a convivência com o diferente. Sendo assim, nota-se que a escola é uma instituição que possui amplas responsabilidades na estrutura social para a 'formação' e a 'transformação' de seu público, com vistas à inclusão social e à educação inclusiva.

> A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21 *apud* SILVA NETO, 2018, P. 88).

É importante mencionar que o conceito de educação inclusiva surge em manifestação à segregação sofrida pelos grupos minoritários de (PcD). Ou seja, é a partir da década de 1990 que "reforçava-se cada vez mais a ideia de Educação Inclusiva para alunos com deficiência". Com a proposta de aplicação prática ao campo da educação, a partir de um movimento mundial denominado "Inclusão Social", surge o termo "Educação Inclusiva". (NASCIMENTO, s.a. *apud* SILVA NETO et al, 2018, p. 85).

As transformações impulsionadas por diversas manifestações sociais contribuíram para o enfraquecimento do modelo de educação especial segregada em relação ao ensino regular. Nesse novo cenário, a expressão "deficiência" foi gradualmente substituída pelo termo "Necessidades Educativas Especiais" (NEE), o que ampliou as possibilidades de integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares (NASCIMENTO *apud* SILVA NETO *et al*., 2018).

Essa mudança terminológica não representa apenas uma alteração de nomenclatura, mas reflete uma nova concepção de

sujeito, aprendizagem e direito à educação. Ao reconhecer as Necessidades Educativas Especiais como parte da diversidade humana, promove-se uma abordagem mais inclusiva, que considera as especificidades dos alunos como parte natural do ambiente escolar. Com isso, as instituições de ensino são convocadas a adaptar-se, desenvolvendo práticas pedagógicas flexíveis e acessíveis, que favoreçam a participação plena e significativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) - (ONU, 1948) e contou com a outorga de 58 países membro, dentre os quais o Brasil, definindo em seu artigo XXVI, § 1, que "Toda pessoa *tem direito à instrução"*. A partir de então, os encontros mundiais empregam esforços para garantir a educação enquanto 'direito universal', em aspectos amplos: de ensinar e aprender, até os aspectos específicos: que prevê a oferta e o acesso a todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou psicossoais.

As mobilizações sociais em prol da educação ganharam força e por meio das tratativas internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre os quais se destacam dois importantes: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien – Tailândia, que resultou na 'Declaração Mundial sobre a Educação para Todos' – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial que teve como produto a 'Declaração de Salamanca' (UNESCO, 1994).

No Brasil, os anos subsequentes às publicações das Declarações, foram marcados por políticas educacionais que reafirmaram os postulados da Constituição Federal (BRASIL, 1988) sobre a educação enquanto 'direito de todos'.

Data de 08 de maio de 1996 a primeira manifestação do (MEC) sobre a inclusão no ensino superior. Por meio do Aviso Circular nº

277 orientou reitores da (IES) a se adequarem para receberem pessoas com deficiência e destacou-se a necessidade de adaptações para os processos seletivos, oferta de materiais adaptados, necessidade de profissionais preparados, adaptações físicas e flexibilidade pedagógica. Grande parte das adaptações citadas neste documento se referem à acessibilidade o que demonstra uma percepção do aluno como candidato e não como aluno que tem um longo processo para a sua formação. (BRASIL, 1996; SANTOS & HOSTINS, 2015; POKER *et al*, 2018, p. 128)

Ou seja, há muitos anos existem políticas públicas que asseguram o atendimento educacional às (PcD) no ensino superior. Por mais que a educação inclusiva não se restrinja ao público da educação especial, sabe-se que por meio de ampliação ao acesso educacional à esta parcela populacional, poderá se incentivar uma educação mais abrangente, que atenda o maior número de pessoas possível, contemplando aqueles que vivem às margens da sociedade.

Três anos depois, a Lei n. 7.853 de 1989 foi regulamentada pelo decreto nº 3.298/1999 regulamentou sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Novamente, o documento reitera que a educação especial é transversal a todas as modalidades de ensino.

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2001 resolve que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

No ano de 2002, tem-se duas ações importantes. A primeira foi a promulgação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica que determina formação de professores para atuarem com a diversidade e com alunos provenientes da inclusão escolar. (BRASIL, 2002).

Na sequência, a Lei n. 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como forma legal de comunicação e expressão dos

Surdos. Então, a disciplina de Libras passou a ser obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia. (BRASIL, 2002)

De maneira mais direta sobre a inclusão no ensino superior, encontra-se a Portaria nº 3.284/2003 que em seu Art. 1º:

> Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003)

Já o Decreto 5.296 de 2004, estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em estabelecimentos de qualquer nível de ensino. Tal documento vai ao encontro da NBR 9050 que regula a Norma Brasileira de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 9050).

Também houve a publicação do Decreto n. 6.949 de 2009 que sancionou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas, na cidade Nova York. (ONU, 2006). Também, em 2006 o Brasil instituiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ((BRASIL, 2006) e 02 anos depois, regulamenta a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (BRASIL, 2008a). Essas leis citam o acesso e permanência das pessoas PcD no ensino superior, mas assim como todos os outros documentos e leis, sem a preocupação acerca do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Observa-se que, da mesma maneira que há uma concentração de políticas públicas educacionais voltadas à educação básica, as discussões sobre o acesso da (PcD) ao ensino superior são incipientes, principalmente para os níveis mais avançados de ensino. (SANTOS & HOSTINS, 2015).

Após muitas discussões e reflexões, foi publicada a Lei n. 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que é considerada uma conquista para os estudantes que almejam profissionalização no

Ensino Superior. A seguir, estão destacados trechos pertinentes a tais direitos.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) 'assegura às pessoas com deficiência o direito à educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida', visando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Garante a adoção de práticas pedagógicas inclusivas na formação docente, o acesso igualitário à educação superior e profissional, além da inserção de conteúdos sobre deficiência nos currículos dos cursos técnicos e universitários, respeitando as necessidades e interesses de cada estudante.

Os autores Tomelin et al (2018, p. 1) apontam que as PcD que ingressam no ensino superior precisam de adaptações e cuidados das respectivas (IES), particulares ou públicas, visando sua permanência até a conclusão do curso.

> A partir da década de 1990, observamos intensas concretizações nas políticas públicas brasileiras dos discursos sobre inclusão de pessoas com deficiência, especialmente na educação básica. Como consequência desse processo, nos últimos anos vem aumentando a demanda pela inclusão na educação superior. (ALMEIDA, BELLOSI, FERREIRA, 2015, s.p.)

Os pesquisadores apontam, a partir da promulgação deste Estatuto, o aumento quantitativo de ingresso das PcD nas universidades brasileiras. O Censo da Educação Superior de 2013 registrou um aumento de 575.4%, entre os anos de 2003 e 2013, no número de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior" (MELO & ARAÚJO, 2018, p. 1).

Reforçando essa informação, o Ministério da Educação contabilizou em 2017 o aumento de 86% de matrículas de (PcD) no ensino superior, ou seja, quase o dobro de matrículas desta população, após o ano de 2013. (BRASIL, 2017).

Com vistas a garantir uma educação inclusiva para todos, em todos os níveis de ensino, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - órgão governamental responsável pelo credenciamento e descredenciamento de cursos de graduação no país, passou a avaliar as condições institucionais de

atendimento aos alunos com deficiência. Desta forma, a partir de 2015, também se observa crescimento, investigação e olhar voltado para os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas e privadas no Brasil (ALMEIDA, J. G. de A., BELLOSI, T. C., & FERREIRA, E. L., 2015).

Tais Núcleos de Apoio ou Núcleos de Acessibilidade foram instaurados com o objetivo de acompanhar e orientar alunos que compõe o universo da educação inclusiva no ensino superior, desde o seu ingresso até a conclusão do curso.

A formação de professores do ensino superior para atuação com alunos provenientes de processos de inclusão escolar está apenas começando. Portanto, trata-se de uma área incipiente de práticas embasadas em conhecimentos científicos que carecem de pesquisas.

Tomelin et al (2018, p. 4) alertam que "Políticas Públicas e conhecimento técnico são requisitos, o envolvimento de todas as pessoas que compõem o espaço universitário é fundamental para concretizar a inclusão na sua totalidade". Portanto:

Pensar numa universidade inclusiva requer que os profissionais de educação estejam mais próximos dos estudantes a serem incluídos, que saibam como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade e como ter dimensão técnica. (TOMELIN et al, 2018, p. 04, grifo nosso)

Destaca-se que há aproximadamente duas décadas, as orientações do MEC, Documentos e Leis sobre a (PcD) apresentam o mesmo viés, ou seja:

> [...] cabe indagar o porquê da ausência de um texto que trate das condições da inclusão no Ensino Superior pelo viés pedagógico, ou seja, o modo como o acadêmico com deficiência aprende, ou sobre a formação de professores do Ensino Superior e o atendimento educacional especializado para garantir a permanência e sucesso desse grupo (SANTOS e HOSTINS, 2015, p. 196).
> Os autores concluem que a educação especial na perspectiva inclusiva "**é pouco explorada e necessita de aprofundamento de estudos, em busca de práticas inclusivas e do modo como devemos organizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, neste nível de ensino**". (SANTOS e HOSTINS, 2015, p. 199. **grifo nosso**)

Esses são indicativos de que pouca coisa evoluiu para a inclusão educacional da (PcD) nesta modalidade de ensino. Ou seja, ainda há muito o que fazer para o acesso e permanência deste alunado nos cursos de graduação.

4. Considerações finais

A busca pela melhoria da educação brasileira passa, inevitavelmente, pela valorização e qualificação dos professores. A formação docente tem sido alvo de políticas públicas que, embora bem-intencionadas, ainda enfrentam grandes desafios de efetivação. Conforme apontam Oliveira & Leiro (2019), os esforços legislativos e institucionais, apesar de frequentes, têm resultado em uma formação considerada frágil e carente de incentivos concretos. Nesse sentido, autores como Mizukami (2004), Nóvoa (2017) e Tardif & Raymond (2000) reiteram que ser professor não é um dom, mas sim o resultado de um processo complexo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Esse entendimento se torna ainda mais relevante diante do avanço das políticas de inclusão no ensino superior. Historicamente, a escola brasileira foi pensada para um aluno idealizado, homogêneo. No entanto, a realidade contemporânea apresenta uma diversidade discente crescente, que demanda respostas efetivas, especialmente no que se refere à inclusão de Pessoas com Deficiência (PcD). A legislação brasileira, influenciada por tratados internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assumiu a responsabilidade de garantir acesso e permanência no ensino superior a todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais.

Nesse contexto, torna-se evidente a urgência de integrar duas frentes essenciais: a formação sólida e reflexiva dos professores e o avanço real da inclusão no ensino superior. A proposta de Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino oferece uma contribuição fundamental para essa integração. Sua concepção de

que os professores devem dominar o conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e, sobretudo, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), dialoga diretamente com a necessidade de atender a diversidade em sala de aula. Professores que compreendem profundamente os conteúdos e sabem transformá-los em experiências significativas de aprendizagem estão mais aptos a lidar com as singularidades dos estudantes, inclusive aqueles com deficiência. Contudo, a prática docente inclusiva não se resume ao domínio técnico. Ela requer sensibilidade ética, compromisso político e competência para realizar adaptações pedagógicas conforme as necessidades dos alunos.

O raciocínio pedagógico proposto por Shulman — que inclui etapas como compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão — oferece um modelo eficaz de prática docente que pode e deve ser apropriado pelas instituições de ensino superior. No entanto, a implementação desse modelo requer mais do que boa vontade: é preciso investimento contínuo na formação docente, como bem apontam Cochran-Smith (2003) e Darling-Hammond et al. (2019).

As legislações brasileiras, como a LDB (1996), a Lei nº 10.436/2002 (LIBRAS) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), reconhecem o direito das PcD à educação plena. No entanto, a efetividade dessas políticas depende diretamente da formação dos professores. É nesse ponto que as fragilidades se tornam mais visíveis. Embora existam avanços em termos de acesso — com crescimento de mais de 500% nas matrículas de PcD no ensino superior entre 2003 e 2013 — a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes continuam comprometidos por barreiras pedagógicas e estruturais.

A maioria das orientações do Ministério da Educação ainda concentra esforços na educação básica, deixando o ensino superior desamparado em termos de orientações pedagógicas inclusivas. Como argumentam Santos e Hostins (2015), há um vazio preocupante na discussão sobre como o aluno com deficiência aprende nesse nível de ensino, e sobre como deve ocorrer a

formação do professor universitário para atuar de forma inclusiva. Os Núcleos de Acessibilidade criados em muitas universidades representam um passo importante, mas não substituem a necessidade de transformar a prática docente cotidiana.

Pensar numa universidade verdadeiramente inclusiva exige, portanto, que a formação de seus professores vá além das exigências formais. Ela precisa fomentar uma compreensão crítica sobre as múltiplas formas de ensinar e aprender, promovendo espaços onde a diversidade seja o motor de inovação pedagógica. Professores bem preparados, com domínio técnico e sensibilidade humana, são agentes centrais na construção de ambientes acadêmicos que acolham, ensinem e aprendam com a diferença. Assim, a discussão integrada entre formação docente e educação inclusiva no ensino superior revela que ambos os temas estão intrinsecamente ligados. A inclusão não será possível sem uma transformação profunda na forma como os professores são formados, e essa formação, por sua vez, precisa incorporar a diversidade como valor fundamental. Investir na formação docente, portanto, é investir na inclusão e na consolidação de uma universidade mais justa, democrática e humanizadora.

Referências

ALMEIDA, J. G. de A., BELLOSI, T. C., e FERREIRA, E. L. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, *10*(5), 643–660

Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Ministério da Educação: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Brasília, DF, 2008b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman'/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 13 mai. 2019.
BRASIL. **Censo da Educação Superior - 2017.** Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file. Acesso em: 23 abr. 2020
BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999** – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.html. Acesso em: 28 jun. 2019.
BRASIL. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis 10048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Acesso em: 06 jul. 2019.
BRASIL. **Aviso Circular nº. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996.** Brasília, 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Acesso em: 13 jun. 2019.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.
BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html. Acesso em: 22 set. 2020.
BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.pr/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.html. Acesso em: 30 jun. 2020.
BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, biênio 2019-2020, 3ª. ed. atualizada. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.
BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 20 abr. 2019.
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.
Acesso em: 11 jul. 2019.
BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Recuperado: 23 mar. 2015. Disponível: http://portal.mec.gov.br/ sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 09 ago. 2019.
BRASIL. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 30 set. 2019
BRASIL. **Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Brasília, DF, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 15. nov. 2019.
BRATTI, M. P. **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores no Ensino Superior. Práticas Pedagógicas com o Uso de Tecnologia**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto* Sensu em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2015.
CASTANHO, D. M. & FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.
DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015.
DARLING-HAMMOND, L. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender estar aptos a fazer.** Artmed: Porto Alegre, 2019. p. 410.
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.
DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291. Acesso em: 15 mai. 2020.
DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos . Acesso em: 26 jun. 2019.
DELIBERADOR, C. S. M. A escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas. **Caderno Pedagógico**. Londrina, 2008. p. 1-45. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1514-8.pdf Acesso em: 26 mai. 2019.
FERNANDEZ, C. Revisitando a Base de Conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pck) de professores de

Ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, 2015.
FIORENTINI, D. & CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 65, p. 505-524, June 2016 .
MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade Federal da Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 1 – 12, 2004.
MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum,** São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século XXI**. Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – SindprofNH, 2017.
OLIVEIRA, H. L. G. & LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas , v. 30, e20170086, 2019
PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. Acesso em: 15 Jul. 2019.
PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
POKER *et al*. A. Inclusão no Ensino Superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018
RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.
SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ**., Londrina, v. 16, n.3, p. 194-200, 2015.

SASSAKI, R. K. Palestra: **Conhecendo Pessoas com Deficiência Psicossocial**. Ordem dos Advogados do Brasil. Seccional Rio de Janeiro. Evento "Autismo: Conhecer e Agir. 2012, p. 19.
SHULMAN, L. Entrevista (2010)
SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, É. G; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES. A. K.,; SANTOS, V. M. S. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92,jan./mar. 2018.
SILVA, A. J. H. da. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais.** Guarapuava: Editora UNICENTRO. 2014.
SILVA, A. M. & SANTOS, B. C. S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 741-757, Dec. 2017
SILVEIRA, D. T., & CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 - **A pesquisa científica**. In T. E. Gerhardt, D. T. Silveira (Eds.). Métodos de Pesquisa (pp. 31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 21, n. 73, 2000. pág. 209-244.
TOMELIN, *et al* . Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

8

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marjorie Slivinski dos Reis Pimenta
Élida Jacomini Nunes

1. Introdução

A educação bilíngue, definida por Hornberger (1991) como aquela em que duas línguas são utilizadas como meio de instrução, tem adquirido crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. Este artigo, intitulado "Educação Bilíngue na Infância: Benefícios e Desafios na Implementação de Programas na Educação Infantil", buscou analisar detalhadamente os benefícios e desafios inerentes à implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil. A escolha deste tema justifica-se pela importância de entender como a educação bilíngue pode ser uma abordagem pedagógica eficaz para promover o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

O desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças pode ser significativamente impactado pela educação bilíngue, oferecendo-lhes vantagens como habilidades linguísticas avançadas, maior sensibilidade cultural e flexibilidade cognitiva. No entanto, a implementação eficaz de programas bilíngues enfrenta desafios práticos substanciais

A implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil é um tema que suscita inúmeras questões e desafios. O problema de pesquisa que este artigo se propôs a investigar focaliza quais são os benefícios e desafios da

implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil, e como esses programas podem ser otimizados para maximizar os benefícios e minimizar os desafios.

A situação-problema que motivou esta pesquisa é a crescente demanda por educação bilíngue nas escolas de Educação Infantil no Brasil, contrastada com a falta de diretrizes claras e práticas eficazes para sua implementação. A educação bilíngue é frequentemente citada como uma estratégia que não só promove a proficiência em duas línguas, mas também traz vantagens cognitivas e socioemocionais para as crianças (Cummins, 2008; Baker, 2011). No entanto, as instituições educacionais enfrentam desafios consideráveis, como a escassez de professores qualificados, a necessidade de materiais didáticos adequados e a resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar.

Evidências da lacuna no conhecimento técnico podem ser observadas na falta de estudos sistemáticos que abordem de forma integrada os aspectos práticos e teóricos da implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil. Grande parte da literatura existente concentra-se em contextos de ensino fundamental e médio, deixando uma lacuna significativa no entendimento das dinâmicas e necessidades específicas da Educação Infantil (García, 2009). Além disso, há uma escassez de pesquisas que analisem a eficácia dos diferentes modelos de educação bilíngue adotados no Brasil e em contextos similares, bem como a adaptação de práticas pedagógicas para diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

As hipóteses deste estudo são:

1. programas de educação bilíngue na Educação Infantil promovem benefícios significativos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças;

2. a implementação de tais programas enfrenta desafios práticos significativos, incluindo a formação inadequada de professores, a escassez de materiais didáticos apropriados e a falta de suporte institucional;

3. através de uma análise abrangente e sistemática, é possível identificar estratégias e práticas que podem mitigar os desafios e otimizar os benefícios da educação bilíngue na Educação Infantil.

A contribuição esperada deste artigo é fornecer uma compreensão aprofundada dos benefícios e desafios da educação bilíngue na infância, oferecendo recomendações práticas e estratégias para superar as barreiras identificadas. Ao preencher a lacuna de conhecimento existente, esta pesquisa poderá ajudar educadores, gestores escolares e formuladores de políticas a implementar programas bilíngues mais eficazes e sustentáveis, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades e potencialidades das crianças desde os primeiros anos de vida.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram definidos, com o intuito de detalhar e aprofundar as questões centrais relacionadas à educação bilíngue na infância, com foco na língua inglesa. Cada objetivo busca se relaciona a aspectos distintos, porém complementares entre si, para fornecer uma visão ampla sobre o tema. Assim, a pesquisa contempla a análise dos benefícios associados ao bilinguismo, a investigação de diferentes modelos de programas educacionais, a identificação dos desafios enfrentados pelas instituições de ensino e a elaboração de recomendações para a implementação efetiva e inclusiva desses programas.

O objetivo geral desta pesquisa detém-se na educação bilíngue na infância, com foco nos benefícios e desafios da implementação de programas na Educação Infantil, com o propósito de contribuir para o entendimento dos impactos desse modelo educacional no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, além de oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Os objetivos específicos foram:

1. identificar e analisar os principais benefícios cognitivos, linguísticos e sociais associados à educação bilíngue na infância;

2. explorar os diferentes modelos e abordagens de programas de educação bilíngue utilizados na Educação Infantil;

3. investigar os desafios práticos enfrentados pelas instituições educacionais na implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil.

Oferecer análises e recomendações para aprimorar a implementação de programas de educação bilíngue na infância, considerando as melhores práticas identificadas na literatura e os desafios encontrados.

A implementação de programas de educação bilíngue na Educação Infantil é um tema de crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. Diversos estudos têm evidenciado os múltiplos benefícios do bilinguismo desde os primeiros anos de vida, destacando-se avanços cognitivos, linguísticos e sociais. Entretanto, a operacionalização eficaz desses programas ainda enfrenta inúmeros desafios práticos que precisam ser melhor compreendidos e solucionados.

Um dos principais problemas abordados, aqui, é a lacuna entre o reconhecimento teórico dos benefícios da educação bilíngue e a prática cotidiana nas instituições educacionais. Pesquisas indicam que crianças expostas ao bilinguismo apresentam maior flexibilidade cognitiva e habilidades metalinguísticas avançadas (Bialystok, 2011). Além disso, há evidências de que o bilinguismo contribui para uma melhor sensibilidade cultural e habilidades sociais aprimoradas (Garcia, 2009). No entanto, a implementação desses programas esbarra em dificuldades como a formação inadequada de professores e a escassez de materiais didáticos apropriados.

A realidade brasileira apresenta um cenário desafiador. Dados do British Council (2022) revelam que apenas 1% da população brasileira fala inglês fluentemente, e apenas 6% possuem algum conhecimento da língua. Este dado é particularmente preocupante quando se considera que o inglês é frequentemente escolhido como a segunda língua em programas bilíngues. A escassez de professores qualificados para ensinar em inglês na Educação Infantil evidencia uma lacuna significativa no sistema educacional, impactando diretamente a eficácia dos programas bilíngues.

Além disso, a adaptação de currículos e materiais didáticos representa outro desafio crítico. Muitas escolas enfrentam dificuldades em encontrar ou desenvolver recursos que sejam culturalmente relevantes e pedagogicamente eficazes para crianças pequenas. Esse problema é amplificado pela necessidade de criar um ambiente de imersão linguística que seja consistente e eficaz para o desenvolvimento bilíngue (Baker, 2011).

A contribuição esperada deste artigo é significativa tanto para a teoria quanto para a prática da educação bilíngue. Ao mapear os benefícios e desafios da implementação de programas bilíngues na Educação Infantil, esta pesquisa oferece uma base sólida para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Educadores e gestores escolares poderão utilizar os insights e recomendações derivados deste estudo para melhorar a formação de professores e adaptar currículos e materiais didáticos de maneira mais eficaz. Em última análise, este artigo contribui para uma educação mais inclusiva e de qualidade, preparando melhor as crianças para um mundo cada vez mais globalizado e culturalmente diversificado.

A educação bilíngue na infância tem sido objeto de crescente interesse acadêmico, refletindo a importância atribuída à promoção do bilinguismo desde os primeiros anos de vida. Diversos estudos têm investigado os benefícios cognitivos, linguísticos e sociais associados à participação em programas bilíngues na Educação Infantil, bem como os desafios práticos enfrentados pelas instituições educacionais na implementação desses programas.

Jim Cummins, sem seu trabalho sobre as distinções entre Linguagem Básica Intermediária (BICS) e Competência de Linguagem Cognitiva e Acadêmica (CALP) fornece uma estrutura conceitual para entender os processos de aquisição de linguagem em contextos bilíngues (Cummins, 2008). Cummins argumenta que, enquanto as habilidades de comunicação do dia a dia podem ser desenvolvidas rapidamente em uma segunda língua, a proficiência em linguagem acadêmica requer tempo e exposição significativa ao idioma.

O trabalho de C. Baker, sobre os fundamentos da educação bilíngue e do bilinguismo, oferece reflexões importantes sobre os benefícios educacionais e sociais do bilinguismo desde a infância (Baker, 2011). Baker destaca que o bilinguismo não apenas promove o desenvolvimento linguístico, mas também fortalece as habilidades cognitivas e a sensibilidade cultural das crianças, preparando-as para uma participação mais eficaz em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Garcia é uma voz proeminente na discussão sobre educação bilíngue na perspectiva global. Em sua obra, Garcia (2009) aborda a importância da educação bilíngue como um direito fundamental das crianças, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais. Ela destaca a necessidade de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural das comunidades escolares.

Recentemente, estudos têm investigado questões específicas relacionadas à implementação de programas bilíngues na Educação Infantil. Pesquisas de Gálvez et al. (2020) e López-Peláez e Pérez-Cañado (2021) analisaram os desafios práticos enfrentados por educadores e gestores escolares na adaptação de currículos e materiais didáticos para atender às necessidades linguísticas e culturais das crianças. Esses estudos destacam a importância de abordagens pedagógicas sensíveis ao contexto e culturalmente relevantes na promoção do desenvolvimento bilíngue.

No entanto, apesar do crescente interesse e das contribuições significativas da pesquisa existente, ainda há lacunas a serem abordadas. Poucos estudos se concentraram especificamente na escassez de professores qualificados para o ensino bilíngue na Educação Infantil, especialmente em contextos onde o inglês é a segunda língua de instrução. Além disso, há uma necessidade de mais pesquisas sobre estratégias eficazes de formação de professores e políticas educacionais que apoiem a implementação bem-sucedida de programas bilíngues na Educação Infantil.

Este artigo baseou-se em uma revisão bibliográfica sistemática, a fim de sintetizar e interpretar os principais achados publicados

sobre educação bilíngue na infância. Essa revisão teórica possibilitou uma análise dos estudos relevantes sobre o tema, proporcionando ponderações para a compreensão dos benefícios e desafios da implementação de programas bilíngues na Educação Infantil.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicas, incluindo PubMed, Scopus, Web of Science e Google Scholar. Os termos de busca foram selecionados com base nos objetivos específicos da pesquisa e incluíram combinações de palavras-chave como "educação bilíngue", "educação infantil", "bilinguismo na infância" e suas variações em inglês e português. Além disso, foram consultadas bibliotecas digitais e físicas para acesso a livros, dissertações e teses relevantes sobre o tema.

O universo de pesquisa incluiu estudos acadêmicos e científicos que abordam a educação bilíngue na infância, com foco nos benefícios e desafios da implementação de programas na Educação Infantil. Não houve restrições quanto ao ano de publicação dos estudos, desde que fossem considerados relevantes para os objetivos da pesquisa. Contemplaram-se artigos científicos, livros, dissertações e teses identificados durante o processo de revisão bibliográfica.

Os procedimentos metodológicos adotados foram orientados por referências bibliográficas relevantes sobre revisão bibliográfica sistemática e análise de conteúdo, incluindo obras de autores como Cooper (2016) e Bardin (2016), que fornecem diretrizes detalhadas para a condução de pesquisas dessa natureza.

2. Educação bilíngue: conceitos e fundamentos

Antes de ter contato e estudar a respeito, sempre havia a pergunta: o que é educação bilíngue? Percebe-se que, mesmo o termo sendo bastante utilizado atualmente, ainda há quem possui dúvidas sobre sua definição. Por isso, o texto começará respondendo à pergunta inicial com base nas pesquisas realizadas.

A educação bilíngue faz referência ao uso de duas línguas no processo de ensino-aprendizagem e podemos defini-la como

"aquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução" (HORNBERGER, 1991, p. 217). Esse conceito engloba diversos contextos e configurações pedagógicas, desde programas de imersão total, onde o segundo idioma é o principal veículo de instrução, até programas que equilibram o uso da língua materna com a segunda língua, a fim de promover o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos estudantes (GARCÍA, 2009; BAKER, 2011).

O crescimento da globalização e a interconexão entre culturas e nações tornaram o bilinguismo um diferencial importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo a Revista Educação (2018), pais e alunos buscam cada vez mais alternativas para a aprendizagem de uma segunda língua que sejam integradas ao currículo escolar, de forma que o aprendizado ocorra de maneira natural e contextualizada, permitindo ao aluno desenvolver competências linguísticas ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos em áreas como história, geografia e ciências. Essa abordagem se destaca ao substituir as aulas isoladas de língua por um ensino em que o idioma adicional é o meio de instrução para outras disciplinas.

Compreende-se que a educação bilíngue, em essência, não se limita ao aprendizado do segundo idioma em si, mas sim ao uso deste como ferramenta para a construção de saberes, incentivando o aluno a utilizar a segunda língua em contextos significativos. Cummins (2001) destaca que, em contextos bilíngues, a aquisição da segunda língua ocorre simultaneamente ao desenvolvimento acadêmico, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos específicos, mas também a ampliação de habilidades metacognitivas, como a capacidade de analisar e comparar estruturas linguísticas e culturais.

A abordagem bilíngue tem fundamentos teóricos que refletem diferentes objetivos e enfoques pedagógicos. Para entendermos melhor é importante distinguir entre tipos de bilinguismo e de programas bilíngues. Grosjean (2010) ressalta que o bilinguismo pode ser composto (quando o indivíduo adquire dois idiomas em contextos semelhantes, com sobreposição de significados) ou

coordenado (quando cada idioma é adquirido em contextos distintos). Essa distinção é significativa para perceber como o bilinguismo se manifesta nos contextos educativos e como diferentes programas podem influenciar o desenvolvimento linguístico.

Baker (2011) classifica os programas bilíngues em dois grandes grupos: aqueles que têm como objetivo a transição para a língua majoritária, como os programas de submersão, e aqueles que valorizam e mantêm o bilinguismo ao longo do tempo, como os programas de imersão e os de educação dual. Programas de educação dual, por exemplo, são projetados para que tanto falantes nativos da língua majoritária quanto da língua minoritária aprendam juntos, valorizando o intercâmbio linguístico e cultural.

Diante do exposto, surge uma questão: L1 (língua materna) não será desvalorizada em relação à L2 (segunda língua)?

Para responder, destaca-se a abordagem teórica conhecida como *Threshold Theory*, proposta por Cummins (1976), a qual sugere que um nível mínimo de proficiência em ambas as línguas é necessário para que o bilinguismo seja cognitivamente vantajoso. O autor afirma que quando o aluno alcança esse limiar, o bilinguismo pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e o rendimento acadêmico, permitindo que a criança desenvolva habilidades de resolução de problemas e de pensamento crítico de forma mais eficiente. Essa teoria é fundamental para o desdobramento de programas bilíngues eficazes, uma vez que indica a importância de promover o desenvolvimento equilibrado das duas línguas.

3. Educação bilíngue na educação infantil

A atuação de programas bilíngues tem início ainda na Educação Infantil, fase escolar foco desse estudo. Para contextualizar, a Educação Infantil no Brasil constitui a primeira etapa da educação básica, voltada ao desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Conforme estabelecido pela Lei nº 12.796, de 2013, essa etapa divide-se em duas fases: a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para crianças de 4 e 5

anos, cuja matrícula é obrigatória. Ambas as fases são regulamentadas para garantir uma carga horária mínima de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos (BRASIL, 2013).

Essa legislação visa assegurar um ambiente educativo que respeite as especificidades da faixa etária e promova o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças. A Educação Infantil, segundo a legislação, deve oferecer condições para que as crianças ampliem suas experiências e conhecimentos, articulando-se com saberes culturais e científicos de modo a construir uma base sólida para o aprendizado posterior (BRASIL, 2013). No contexto da educação bilíngue, essas diretrizes tornam-se ainda mais significativas, pois orientam a criação de ambientes onde a criança é exposta a dois idiomas, incentivando o desenvolvimento simultâneo de habilidades linguísticas e cognitivas em ambos.

No Brasil, a regulamentação da Educação Infantil se baseia em princípios como a inclusão, a pluralidade cultural e a valorização da infância. Essas diretrizes são fundamentais para a implementação de programas bilíngues para a faixa etária, que exigem um planejamento cuidadoso para que a exposição a uma segunda língua ocorra de forma equilibrada e respeitosa. A Lei nº 12.796 reforça que o currículo da Educação Infantil deve contemplar as vivências das crianças, integrando suas experiências com os conhecimentos culturais, artísticos, ambientais e científicos, respeitando as particularidades de cada região do país e as necessidades individuais dos alunos (BRASIL, 2013).

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse sentido, políticas públicas que incentivam a educação bilíngue na infância precisam alinhar-se com os princípios da legislação, garantindo que a introdução do segundo idioma respeite e valorize a língua materna e o contexto cultural de cada

criança. Estudos demonstram que o aprendizado bilíngue é especialmente benéfico quando ocorre em um ambiente que respeita e integra a identidade cultural do aluno, evitando que o segundo idioma se sobreponha à língua materna ou crie uma hierarquia entre as línguas (MEGALE, 2005; CUMMINS, 2000).

Nessa fase, a educação bilíngue requer a adoção de metodologias pedagógicas que promovam o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança de forma integrada, lúdica e significativa. Para crianças nessa faixa etária, a aquisição de uma segunda língua ocorre de maneira mais natural quando o aprendizado é baseado em atividades cotidianas, o que torna o ensino menos formal e mais engajador.

Dessa forma, entre as metodologias mais utilizadas, destacam-se as abordagens comunicativas e interativas e a aprendizagem pautada em projetos. Essas metodologias promovem um ambiente de aprendizado dinâmico, no qual o segundo idioma é utilizado como meio de comunicação, incentivando as crianças a desenvolverem suas habilidades linguísticas de forma espontânea e contextualizada.

As abordagens comunicativas e interativas são centrais para o ensino bilíngue na Educação Infantil, uma vez que promovem o uso da língua adicional em contextos reais e significativos para as crianças. Nessas abordagens, o segundo idioma não é ensinado de maneira isolada, mas incorporado nas interações diárias e nas atividades realizadas em sala de aula. Como enfatiza Baker (1998), uma forma eficaz de ensinar uma segunda língua a crianças é utilizar essa língua durante atividades rotineiras, como brincar, cantar, contar histórias e explorar o ambiente. Essas atividades são naturalmente motivadoras e ajudam a criança a associar o novo idioma a situações concretas, facilitando a compreensão e o uso natural da língua.

A linguagem, nesse contexto, torna-se um meio para o desenvolvimento das interações e das habilidades sociais, permitindo que as crianças ampliem seu vocabulário e se familiarizem com a estrutura da segunda língua de maneira gradativa. Para Wadsworth

(1987), o conhecimento não surge apenas do contato sensorial, mas da interação entre as percepções e as experiências. Ou seja, a exposição ao segundo idioma em contextos significativos promove a assimilação natural e o desenvolvimento de novas competências linguísticas, estimulando a criança a utilizar a segunda língua para expressar suas ideias e emoções.

A aprendizagem baseada em projetos é outra metodologia amplamente adotada na Educação Infantil bilíngue, cuja oferece uma abordagem interdisciplinar e centrada no aluno. Nessa metodologia, o aprendizado ocorre em torno de temas ou projetos escolhidos com base nos interesses das crianças, possibilitando que o segundo idioma seja integrado de forma orgânica ao currículo escolar. Um projeto pode envolver, por exemplo, o estudo de animais, plantas, países ou festas culturais, permitindo que o segundo idioma seja utilizado como meio de instrução em atividades de leitura, exploração artística e atividades práticas relacionadas ao tema.

Essa abordagem favorece o engajamento das crianças, pois promove uma aprendizagem ativa, na qual os alunos participam do processo de construção do conhecimento de maneira colaborativa e prática. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a aprendizagem em contextos significativos contribui para que as crianças ampliem seu repertório cultural e desenvolvam uma compreensão mais abrangente sobre o mundo. A exposição ao segundo idioma durante essas atividades contribui para o aprendizado linguístico ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

Além disso, a aprendizagem baseada em projetos na Educação Infantil bilíngue facilita a adaptação das crianças a diferentes formas de pensamento e expressão, ao integrar o novo idioma a diversas áreas do conhecimento. A construção de projetos proporciona um ambiente no qual as crianças têm liberdade para explorar, perguntar e descobrir, incentivando o uso do segundo idioma de forma espontânea e natural. Esse tipo de experiência é

essencial para o desenvolvimento de uma proficiência linguística que vai além da simples repetição de vocabulário, envolvendo uma compreensão mais profunda do idioma e de suas nuances culturais.

4. A educação bilíngue infantil no Brasil

Nos últimos anos, é perceptível que o número de escolas bilíngues no Brasil cresceu consideravelmente, refletindo a crescente demanda por educação em duas línguas e a valorização do bilinguismo como ferramenta de inclusão e acesso ao contexto globalizado. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), houve um aumento expressivo de instituições bilíngues, tanto na rede privada quanto em programas específicos oferecidos em escolas públicas (ABEBI, 2023). Esse fenômeno, como dito anteriormente, atesta a busca de pais e educadores por metodologias de ensino que integram idiomas ao conteúdo curricular, oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas simultaneamente com o aprendizado de outras disciplinas.

O ensino bilíngue no Brasil, embora ainda em expansão, até o momento é mais presente na rede privada de ensino, principalmente em regiões urbanas e centros metropolitanos. Estudos recentes indicam que as escolas bilíngues brasileiras adotam majoritariamente o português e o inglês (idiomas de instrução foco para essa monografia), embora outras línguas, como o espanhol e o francês, também sejam utilizadas em programas bilíngues específicos (ABEBI, 2023). Essa realidade reflete a popularidade do inglês como idioma universal e a importância atribuída ao domínio do idioma no mercado de trabalho e em áreas acadêmicas.

De acordo com dados de 2023 da ABEBI, as instituições bilíngues brasileiras atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com uma faixa etária de maior concentração entre os 4 e 6 anos, quando se inicia a pré-escola, conforme previsto na Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

O reforço da regulamentação do ensino bilíngue no Brasil é dado pela Portaria nº 1.045, de 20 de dezembro de 2018, que define parâmetros específicos para a caracterização das escolas bilíngues. De acordo com essa portaria, uma instituição pode ser considerada bilíngue quando utiliza duas línguas como meio de instrução, promovendo o ensino dos conteúdos curriculares em ambos os idiomas de forma integrada e contextualizada (BRASIL, 2018). Esse documento define também que a língua adicional deve ser empregada de maneira sistemática e significativa, garantindo que as crianças desenvolvam competência linguística e compreensão cultural em ambas as línguas.

Para que uma escola seja oficialmente reconhecida como bilíngue, a Portaria nº 1.045 estabelece alguns critérios, como a obrigatoriedade de planejar o currículo de modo que ele contemple as habilidades e competências em L1 e L2, promovendo um aprendizado equilibrado. Além disso, os professores devem possuir proficiência na segunda língua de instrução e serem capacitados para ensinar em contextos bilíngues, assegurando que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades de cada idioma (BRASIL, 2018).

Esse reconhecimento legal contribui para a expansão do ensino bilíngue no Brasil, permitindo que as escolas ofereçam um ensino de qualidade em duas línguas e promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

5. Benefícios da educação bilíngue na infância

A educação bilíngue na infância, com foco no ensino da língua inglesa, é uma modalidade educacional que se distingue por promover benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, além de incentivar uma perspectiva intercultural e de inclusão social. Nesta fase sensível do desenvolvimento infantil, que vai dos 0 aos 6 anos, o cérebro passa por intensas transformações, marcadas pela plasticidade cerebral e pela formação de múltiplas conexões sinápticas, facilitando a

absorção de novos conhecimentos e habilidades (PIAGET, 1973). A seguir, será abordado como o aprendizado bilíngue influencia esses processos, explorando as vantagens cognitivas, linguísticas e sociais que esse tipo de educação pode oferecer.

5.1 Desenvolvimento cognitivo e linguístico

Estudos na área de neurociência demonstram que, na primeira infância, o cérebro atinge níveis de atividade cerebral que dificilmente serão repetidos em outra fase da vida. Hull e Vaid (2006) comprovam, por meio de estudos meta-analíticos, que crianças bilíngues precoces apresentam uma ativação bilateral dos hemisférios cerebrais, enquanto crianças monolíngues ou bilíngues tardias têm uma predominância de atividade no hemisfério esquerdo. Esse fenômeno ocorre porque o bilinguismo precoce demanda uma maior integração entre os hemisférios, criando uma rede de processamento mais complexa que facilita a aprendizagem de novos conceitos e a adaptação a contextos linguísticos variados (KOVELMAN et al., 2008).

Na prática, essa intensa atividade neurológica favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória de trabalho, atenção seletiva e controle inibitório. Essas habilidades são fundamentais para a resolução de problemas, uma vez que permitem à criança focar nas informações mais relevantes e ignorar estímulos distratores. Em um ambiente bilíngue, por exemplo, a criança precisa identificar o idioma apropriado para cada situação, o que exige uma constante alternância entre as línguas e reforça a flexibilidade cognitiva. Dessa forma, o bilinguismo precoce não apenas auxilia no aprendizado de uma segunda língua, mas também contribui para uma base sólida de habilidades cognitivas transferíveis para outras áreas do desenvolvimento acadêmico e social (DEONI et al., 2016).

Outro benefício notável do bilinguismo precoce é o desenvolvimento da consciência fonológica e da metalinguagem. Laurent e Martinot (2010) conduziram uma pesquisa com crianças

de oito a dez anos que foram expostas a uma segunda língua desde cedo e descobriram que essas crianças possuíam uma capacidade superior de distinguir e manipular sons linguísticos em comparação às crianças monolíngues. Essa habilidade, essencial para a alfabetização, é especialmente importante no aprendizado da língua inglesa, onde há uma grande variação entre a grafia e a pronúncia das palavras. O domínio precoce desses aspectos fonológicos permite que a criança bilíngue compreenda com mais facilidade os princípios da escrita e da leitura, favorecendo o sucesso acadêmico em etapas posteriores.

Ademais, o bilinguismo promove o desenvolvimento da memória de longo prazo. De acordo com a neurocientista Laura Ann Petitto (2012), crianças bilíngues conseguem armazenar um maior número de informações, o que facilita o aprendizado e a retenção de novos conteúdos. Esse efeito ocorre porque a exposição a duas línguas cria uma rede neural mais ampla e complexa, capaz de armazenar e acessar informações de maneira mais eficiente. Em resumo, a exposição ao bilinguismo na infância oferece uma série de vantagens cognitivas que ultrapassam o domínio do idioma, impactando positivamente o desenvolvimento intelectual da criança como um todo.

5.2 Interculturalidade e inclusão social

Outro aspecto fundamental da educação bilíngue na infância é a promoção de uma perspectiva intercultural desde os primeiros anos de vida. Ao aprender uma segunda língua, as crianças são expostas a diferentes valores, comportamentos e visões de mundo, o que lhes permite compreender e valorizar a diversidade cultural. Butler e Hakuta (2004) destacam que o aprendizado de uma nova língua envolve também o aprendizado de uma nova cultura. Essa imersão cultural favorece o desenvolvimento de empatia, tolerância e respeito pelas diferenças, características essenciais para a formação de cidadãos globais.

A especialista em educação bilíngue Virgínia Garcia (2019), em entrevista à revista Educação, afirma que o contato com uma segunda língua possibilita que as crianças ampliem sua visão de mundo, tornando-se mais abertas às diferenças culturais e às particularidades de outros povos. Em um mundo globalizado, essa habilidade é cada vez mais valorizada, pois crianças bilíngues desenvolvem uma mentalidade inclusiva, que facilita a convivência e a cooperação em ambientes culturalmente diversos (EDUCAÇÃO, 2019). Essa habilidade de convivência intercultural não apenas contribui para a formação pessoal das crianças, mas também as prepara para um mercado de trabalho futuro, onde a competência intercultural será um diferencial essencial.

Além disso, a educação bilíngue desempenha um papel crucial na inclusão social. Em ambientes bilíngues, crianças de diferentes origens e nacionalidades podem compartilhar experiências e conhecimentos, criando uma comunidade de aprendizagem inclusiva e acolhedora. Crianças que aprendem a respeitar e a valorizar a diversidade cultural desde cedo tendem a desenvolver uma postura inclusiva, promovendo a igualdade e o respeito mútuo dentro e fora da escola. Dessa forma, a educação bilíngue contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas.

5.3 Impacto no desenvolvimento integral da criança

Além de promover benefícios cognitivos e interculturais, o impacto que a educação bilíngue tem no desenvolvimento integral da criança é significativo. Piaget (1973) argumenta que a inteligência é um processo adaptativo, e a exposição ao bilinguismo oferece à criança uma oportunidade única de adaptação a contextos variados e complexos. Crianças bilíngues desenvolvem uma maior capacidade de adaptação, o que as torna mais flexíveis e resilientes em situações desafiadoras.

Além de tudo, a exposição a duas línguas facilita o desenvolvimento da criatividade. Baker (2000) observa que

crianças bilíngues são frequentemente mais criativas do que crianças monolíngues, pois possuem uma visão mais ampla e diversificada do mundo. Ao aprender duas palavras para o mesmo conceito, por exemplo, a criança bilíngue desenvolve uma compreensão mais profunda e multifacetada do mundo ao seu redor. Essa habilidade de perceber diferentes perspectivas e significados é uma vantagem importante na resolução de problemas e na expressão artística, áreas em que a criatividade desempenha um papel central. Piaget (1973, p. 38) explica que "inteligência é adaptação na sua forma mais elevada, o equilíbrio entre uma assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas de assimilação às coisas em si".

Em suma, a educação bilíngue na infância é uma ferramenta de extrema relevância para o desenvolvimento global da criança. Além de promover benefícios cognitivos e linguísticos, essa modalidade de ensino incentiva a inclusão social e a valorização da diversidade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes de seu papel em uma sociedade multicultural. A educação bilíngue não apenas capacita as crianças a se comunicarem em mais de um idioma, mas também as prepara para enfrentar os desafios e as oportunidades de um mundo cada vez mais interconectado e plural.

6. Desafios na implementação de programas de educação bilíngue na educação infantil

Apesar de anteriormente apresentar os benefícios, a implementação de programas de educação bilíngue na educação infantil enfrenta desafios complexos e multidimensionais, que exigem abordagens cuidadosas e soluções adaptativas para responder às especificidades do desenvolvimento infantil e ao ensino de uma segunda língua. A formação e capacitação de professores, a adaptação do currículo e dos materiais didáticos e a criação de metodologias de avaliação que contemplem a aquisição linguística na infância são aspectos fundamentais que devem ser

abordados para que o programa bilíngue seja eficaz e beneficie o desenvolvimento global das crianças.

6.1 Formação de professores: competências, habilidades e programas de formação

A formação de professores qualificados é um dos maiores desafios enfrentados na implementação de programas de educação bilíngue, especialmente no contexto brasileiro. A proposta de uma educação bilíngue exige que o docente seja fluente na segunda língua e possua conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento linguístico infantil. Vygotsky (1991), ao abordar o papel da mediação na aprendizagem, enfatiza que a criança não é um aprendiz passivo, mas que o adulto – ou seja, o professor – desempenha o papel de mediador e facilitador no processo de aquisição da linguagem. Ele argumenta que o aprendizado é, antes de tudo, um processo social e culturalmente situado. A partir disso, fica claro que, para atuar em escolas bilíngues, o professor deve dominar técnicas de mediação e estratégias interativas que favoreçam a internalização da língua estrangeira de forma significativa.

No entanto, a realidade mostra um descompasso entre essa demanda e a oferta de professores com fluência no inglês e com formação pedagógica apropriada. Segundo dados de 2018 do Conselho Britânico, apenas 1% dos brasileiros fala inglês fluentemente, o que demonstra a falta de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do ensino bilíngue. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de políticas públicas e incentivos para o desenvolvimento de programas específicos de formação docente bilíngue. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que a formação de docentes para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental deve ocorrer em cursos de licenciatura plena, porém, essa formação nem sempre é acompanhada da competência linguística necessária (BRASIL, 2017).

Para solucionar esse problema, torna-se essencial que a formação inicial e continuada de professores inclua componentes

específicos voltados ao ensino bilíngue. A formação inicial, por exemplo, deve oferecer licenciaturas com habilitação em educação bilíngue, abordando conteúdos como aquisição de segunda língua, pedagogia bilíngue e estratégias de ensino para a Educação Infantil. Já a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira, pode incluir workshops, cursos de aprimoramento e capacitações focadas em metodologias bilíngues, que proporcionem aos professores oportunidades de aperfeiçoar suas habilidades pedagógicas e linguísticas.

Além do mais, a atualização constante das práticas pedagógicas é imprescindível, especialmente frente às demandas da BNCC, Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2018), que estabeleceu o ensino de língua inglesa como obrigatório, a partir do Ensino Fundamental II. No contexto da educação infantil, onde a BNCC (Brasil, 2018) não impõe o ensino da língua inglesa, cabe às instituições e aos educadores desenvolverem atividades lúdicas e significativas que promovam o contato precoce com o idioma, e isso requer uma capacitação que vai além da formação tradicional. Sem essa preparação contínua e especializada, os professores enfrentam dificuldades para realizar um trabalho eficaz, comprometendo o objetivo central do programa bilíngue, que é a internalização natural e prazerosa da segunda língua.

6.2 Currículo e materiais didáticos: adaptação e desenvolvimento de recursos específicos

Outro desafio significativo na implementação de programas bilíngues na educação infantil é o desenvolvimento de um currículo adequado e de materiais didáticos específicos que respeitem as etapas de desenvolvimento das crianças e integrem a segunda língua de maneira orgânica. Com a não obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Infantil, não há diretrizes específicas para a primeira etapa da educação básica, o que faz com que cada instituição elabore seu próprio currículo bilíngue para essa faixa etária (BNCC, 2021).

A falta de regulamentação implica que o currículo de programas bilíngues para crianças pequenas precisa ser cuidadosamente planejado para promover uma aprendizagem natural, contextualizada e imersiva. Vygotsky (1991) destaca que o aprendizado é mediado pelo contexto e pelas interações sociais, o que significa que as atividades curriculares devem permitir que as crianças usem o inglês para interagir com o mundo e construir conhecimentos em áreas específicas.

Os materiais didáticos também desempenham um papel essencial para o sucesso dos programas bilíngues, mas há escassez de recursos adequados para a Educação Infantil. A maioria dos materiais disponíveis no mercado é voltada para o ensino de inglês como língua estrangeira e não atende às necessidades específicas de programas bilíngues, que exigem recursos visuais, auditivos e táteis que despertem o interesse das crianças pequenas. Diante dessa limitação, muitas escolas optam por desenvolver seus próprios materiais, adaptando atividades e criando conteúdos que promovam a interação e o aprendizado significativo.

Para tornar o currículo efetivo, os materiais devem engajar as crianças e facilitar a aquisição da língua inglesa por meio de brincadeiras, histórias, músicas e jogos. Além disso, os materiais precisam ser contextualizados e culturalmente apropriados, permitindo que as crianças se identifiquem com os conteúdos e tenham uma experiência de aprendizado imersiva. A criação de um currículo bilíngue e a elaboração de materiais didáticos específicos demandam, no entanto, investimentos financeiros e de tempo que muitas instituições não estão preparadas para assumir, representando um desafio adicional para a implementação eficaz desses programas.

6.3 Avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem: ferramentas e indicadores de sucesso

A avaliação em programas de educação bilíngue na Educação Infantil, é uma questão complexa que exige métodos adaptados

para capturar o desenvolvimento linguístico e cognitivo de forma apropriada para essa faixa etária. Grande parte das escolas bilíngues utilizam a avaliação pontual da segunda língua, porém, na Educação Infantil a aprendizagem ocorre de maneira gradual e por meio de interações que vão além do domínio formal da língua.

Para avaliar a eficácia dos programas bilíngues na educação infantil, é fundamental que os métodos de avaliação se concentrem em observar como a criança utiliza a língua inglesa em diferentes contextos e situações. Ferramentas como portfólios, registros de atividades e observação participante podem ser utilizadas para acompanhar o progresso linguístico e identificar áreas de melhoria. Essas ferramentas permitem que o educador registre o uso da língua em situações informais, refletindo de maneira mais precisa o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança.

Além das ferramentas de avaliação, é importante estabelecer indicadores de sucesso que permitam monitorar a qualidade e a eficácia do programa bilíngue. Indicadores como a participação ativa das crianças em atividades em inglês, a capacidade de compreender comandos e instruções simples no idioma e o uso espontâneo de expressões em L2 são exemplos de critérios que podem ser utilizados para avaliar o progresso das crianças. Esses indicadores, quando acompanhados de forma contínua, permitem aos educadores ajustar o ensino e fornecer um suporte mais individualizado, garantindo que cada criança tenha oportunidades de aprendizagem adequadas ao seu ritmo de desenvolvimento.

Por outro lado, a avaliação de programas bilíngues enfrenta desafios particulares, especialmente em relação à falta de instrumentos específicos para a Educação Infantil. A aplicação de testes e avaliações formais, comuns em níveis mais avançados de ensino, não é apropriada para essa faixa etária, e pode gerar resultados imprecisos ou até mesmo desestimular as crianças. Em vez disso, o foco deve estar em métodos de avaliação lúdicos e informais, como jogos de linguagem, atividades em grupo e atividades de expressão oral, que oferecem uma visão mais natural e abrangente das habilidades em desenvolvimento.

A avaliação contínua também serve como um recurso valioso para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Através do acompanhamento regular dos indicadores de sucesso, os educadores podem identificar necessidades específicas e adaptar as estratégias de ensino, promovendo um aprendizado significativo e eficaz. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de verificação pontual e torna-se um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças em um contexto bilíngue.

7. Considerações finais

As reflexões ao longo deste artigo levaram a uma conclusão bastante clara: a educação bilíngue na infância tem um imenso potencial para contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, ao mesmo tempo que apresenta desafios que exigem atenção cuidadosa e estratégias bem estruturadas. Como profissional da educação infantil com experiência em escolas bilíngues, é perceptível, na prática, que a implementação de programas bilíngues eficazes vai além da simples oferta de um segundo idioma. O ensino bilíngue, especialmente o ensino da língua inglesa, precisa ser encarado como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e não apenas como a inserção de uma nova língua no currículo.

O contato precoce com uma língua estrangeira tem mostrado, de forma clara, os benefícios que ela pode trazer, especialmente no que diz respeito à neuroplasticidade infantil. No cotidiano, é possível ver como a capacidade de aprender novas línguas na infância é maior, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas como maior atenção, memória e flexibilidade mental. Quando bem implementado, o ensino bilíngue pode promover um desenvolvimento global, pois a criança não só aprende uma nova língua, mas também entra em contato com diferentes culturas, o que contribui para o aumento da empatia, respeito e compreensão.

Entretanto, sabemos que a implementação dessa proposta no Brasil enfrenta diversos obstáculos. A formação dos professores é um ponto central. A falta de professores devidamente preparados para a complexidade do ensino bilíngue, como já mencionei, é um desafio importante. Na prática, observa-se a necessidade urgente de programas de formação continuada que capacitem os profissionais para lidar com as especificidades do bilinguismo e que os preparem para integrar de forma eficaz a língua estrangeira ao desenvolvimento global da criança. Esse é um dos maiores desafios, pois a educação bilíngue requer profissionais com uma sólida formação teórica e prática que compreendam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em dois idiomas, além de uma compreensão profunda das necessidades da infância.

Além disso, o currículo e os materiais didáticos também desempenham papel crucial. Eles precisam ser adaptados para a faixa etária, respeitando as particularidades do desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, alinhados às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). É essencial que as escolas criem ambientes ricos e dinâmicos onde a língua inglesa seja integrada de forma natural e significativa, em vez de ser apenas uma disciplina isolada. O uso de materiais que incentivem a exploração, o brincar e a curiosidade das crianças pode fazer toda a diferença nesse processo.

Outro ponto importante a ser destacado é a avaliação. A avaliação do ensino bilíngue não pode se limitar ao domínio da língua, mas deve considerar o impacto global que esse ensino tem sobre as habilidades cognitivas e interculturais das crianças. Uma avaliação eficiente deve ser capaz de mensurar não apenas o nível de proficiência linguística, mas também os avanços no desenvolvimento social, emocional e cultural dos alunos

Em relação às limitações deste estudo, percebe-se que a escassez de estudos empíricos que abordem a implementação de programas bilíngues no Brasil foi um fator limitante. A maior parte da pesquisa sobre o tema ainda é de caráter teórico e, embora isso tenha sido fundamental para a construção do artigo, seria muito

enriquecedor contar com estudos que investiguem de forma mais profunda a realidade das escolas bilíngues no país, principalmente nas áreas mais periféricas, onde o acesso a programas de alta qualidade é mais limitado.

Para o futuro, é interessante que as pesquisas se aprofundem nas dinâmicas práticas do ensino bilíngue. Estudos de caso sobre escolas bilíngues brasileiras podem fornecer dados mais concretos sobre como as crianças se beneficiam e quais as dificuldades enfrentadas. Além disso, um foco na formação de professores, com programas específicos e adaptados à realidade brasileira, é fundamental para garantir que o ensino bilíngue possa ser implementado de forma consistente e eficaz.

Por fim, a educação bilíngue não é apenas uma questão de ensinar uma nova língua, mas sim de formar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para lidar com um mundo cada vez mais globalizado. Acredita-se que, ao superar os desafios estruturais e pedagógicos, podemos proporcionar uma educação de qualidade para as futuras gerações, garantindo que a educação bilíngue na infância seja uma ferramenta transformadora para todos os envolvidos.

Referências

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BIALYSTOK, E. **Reshaping the mind: The benefits of bilingualism**. Canadian Journal of Experimental Psychology, v. 65, n. 4, p. 229-235, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018 e 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º. e 4º. ciclos. Brasília: SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil: An Examination of Policy, Perceptions and Influences**. British Council, 2022.
BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Bilingualism and second language acquisition**. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. The Handbook of Bilingualism. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.
CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
CUMMINS, J. BICS and CALP: **Empirical and Theoretical Status of the Distinction**. In: STREET, Brian V.; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.). Encyclopedia of Language and Education. 2. ed. New York: Springer, 2008. p. 71-83.
GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.
GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.
HORNBERGER, Nancy H. **Language Planning and Internationalism**. In: ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (Eds.). The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 216-220.
KOVELMAN, I.; BAKER, S.A.; PETITTO, L. **Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible "Neural Signature" of Bilingualism**. Journal of Cognitive Neuroscience, 20(1), 153-169, 2008.
LAURENT, J.; MARTINOT, C. **Neurocognitive Development of Language Awareness in Bilingual Children**. Neuropsychology Review, 2010.
MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue**: discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

9

BASES LEGAIS DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: HISTORICIDADE, ESPECIFICIDADES EDUCATIVAS E DE GÊNERO[1]

Mariana Tavano Gabriel
Roberto da Silva (in memoriam)
João Clemente de Souza Neto

1. Introdução

A apresentação das bases legais das medidas socioeducativas em forma de artigo é um jeito de chamar a atenção de pesquisadores, educadores e intelectuais para o consenso do Estado, da sociedade civil e das famílias no que diz respeito aos direitos fundamentais e aos cuidados do adolescente em situação de privação de liberdade.

Este artigo está vinculado ao Grupo de Pesquisa em Pedagogia Social e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Regimes de Privação da Liberdade, coordenados pelo Professor Roberto da Silva, da FEUSP, em parceria com o Professor João Clemente de Souza Neto, da UPM. A pesquisa sobre medidas socioeducativas representa os esforços de um conjunto de instituições, órgãos e serviços que se ocupam de estudos, pesquisas, execução, monitoramento e fiscalização do Sistema Socioeducativo no Estado de São Paulo. Nas entranhas da legislação e das lutas dos movimentos sociais, há uma pedagogia

[1] Este artigo faz parte da pesquisa "O papel da educação escolar nas instituições de meninas autoras de ato infracional no Brasil", de Mariana Tavano Gabriel, orientada inicialmente pelo Prof. Roberto da Silva (in memoriam) e supervisionada pelo Prof. João Clemente de Souza Neto.

humanizadora ou, em outros termos, estão as bases da pedagogia social, pela perspectiva freiriana.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo assumiu a responsabilidade pela articulação institucional entre os diversos parceiros, o Instituto Paulo Freire, o Cedeca Paulo Freire, a Pastoral do Menor (Regional da Lapa), o Ministério Público, a Fundação CASA e o Departamento de Execuções da Infância e da Juventude (DEIJ), para concretização e fortalecimento das ações desenvolvidas em prol do atendimento e da defesa dos adolescentes em situação de privação de liberdade.

Os primeiros resultados desta pesquisa estão na obra intitulada *Pedagogia Social - Vol. VI - Ciência da Delinquência: o olhar da USP sobre o ato infracional, o infrator, as medidas socioeducativas e suas práticas*, da Editora Expressão e Arte, 2015. O título é propositadamente polissêmico, possibilitando múltiplas interpretações, mas por força da origem e vinculação acadêmica do GEPÊPrivação, pode, preferencialmente, ser interpretado como uma visão acadêmico científica do ato infracional, do infrator, das medidas socioeducativas e das instituições responsáveis por sua implantação enquanto uma política pública de grande interesse social. Ciência da Delinquência significa, portanto, disponibilizar para gestores, formuladores de políticas, conselheiros de direitos, operadores do Sistema Socioeducativo e militantes das áreas de infância e adolescência e Direitos Humanos os conhecimentos produzidos por diversas áreas de conhecimento no âmbito da Universidade de São Paulo.

Adolescentes ora em cumprimento de medida socioeducativa na Fundação CASA, regularmente matriculados em escola pública da capital de São Paulo, serão, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da pesquisa, a partir da imersão no universo acadêmico científico da USP. Para os alunos de graduação e em cujas disciplinas curriculares os bolsistas estarão integrados a convivência possibilitará a integração, a troca de experiências, novas aprendizagens e o compartilhamento de saberes ensinados ao longo dos cursos, com aplicação prática de teorias educacionais,

modelos pedagógicos e verificação de hipóteses, como dimensão prática das disciplinas e sem que isto se caracterize como pesquisa.

Para os bolsistas esta integração, além dos requisitos acima, possibilitará a eles sistematizarem seus conhecimentos empíricos, avaliarem suas habilidades e capacidades escolares, melhor conhecerem os contextos sociofamiliares em que vivem e projetarem seus planos para o futuro. A iniciação à pesquisa, para os bolsistas, terá como tema o universo das profissões, tomando as grandes áreas como referência para aplicação dos métodos e das técnicas de pesquisa acadêmica.

Identificada a área de interesse profissional, por meio de testes vocacionais apropriados a este público, os mesmos serão estimulados a explorar a respectiva área por meio das pesquisas bibliográfica e documental, visitas in loco, experimentos práticos relativos ao ofício, entrevistas com estudantes, técnicos e professores e vivência no espaço e na cultura do trabalho. Nesse caldo cultural e pedagógico, vários alunos resolveram fazer o mestrado e o doutorado, aprofundando e questionando a doutrina de proteção integral, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse artigo tem como fundo um pouco dessa história (cf. SILVA, SOUZA NETO, PINI, 2015).

É importante iniciar a análise do sistema socioeducativo brasileiro e suas bases legais com a afirmação de Roberto da Silva (1997) acerca do papel das instituições estatais, de modo a compreender do que se trata a privação de liberdade de adolescentes pelo próprio Estado:

> Um dos problemas centrais da história humana moderna tem sido, ao longo dos séculos, o da construção de uma ordem social capaz de garantir aos homens uma convivência coletiva pacífica, em sociedades que também são produtoras de subjetividades individuais. Durante muito tempo, a solução encontrada foi a construção de instituições: em cada campo da atividade humana, elas definiam os modelos racionais de condutas, aos quais o indivíduo tinha o dever de identificar-se. Ser indivíduo livre e autônomo significava submeter-se a modelos de comportamento, pautados em normas institucionais - as da escola, as da família, as das instituições tutelares.

O sistema socioeducativo, mesmo buscando pautar-se em ideais pedagógicos mais do que punitivos, e compreendendo, assim como o restante das legislações brasileiras, o período da infância e da adolescência com suas singularidades, segue a lógica descrita por Roberto da Silva, buscando manter uma ordem social dentro da lógica vigente e perpetuando sua "cultura institucionalizada" enraizada principalmente nos anos de regime militar. Não é à toa que, mesmo com tantas mudanças legais, muitos dos códigos, símbolos e valores constituídos pelos adolescentes e funcionários da era FEBEM se mantém até os dias atuais, sendo que sua superação e extinção deve ser um dos principais objetivos das legislações socioeducativas atuais.

Nesse sentido, é fundamental compreender como a infância passou a ser concebida como uma fase distinta e essencial do desenvolvimento humano. A partir do século XVIII, especialmente com as contribuições de Jean-Jacques Rousseau em sua obra *Emílio, ou da Educação* (1762), a criança deixa de ser vista como um "adulto em miniatura" para ser reconhecida como sujeito em formação, dotada de especificidades emocionais, cognitivas e sociais. Rousseau propôs uma educação que respeitasse as etapas do crescimento infantil, valorizando a liberdade e a experiência como bases para a aprendizagem. Essa ruptura com a visão adultocêntrica da infância contribuiu significativamente para a construção das noções modernas de proteção e desenvolvimento integral, que mais tarde influenciaram marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tais concepções são fundamentais para a compreensão do sistema socioeducativo contemporâneo, cuja proposta, ao menos em teoria, deve priorizar a educação e o reconhecimento da condição peculiar de desenvolvimento dos adolescentes em conflito com a lei.

Portanto, para entendermos a medida judicial utilizada para lidar com atos infracionais cometidos por indivíduos menores de idade no Brasil, temos que entender a legislação que embasa essa medida. Tomando emprestado um conceito da criminologia:

> O delito, como uma das formas características do agir humano, aparece vinculado a todos os estágios de evolução dos povos. Por essa razão, poderia até se dizer que o grau de 'civilização' de um povo está marcado tanto pelas expressões de sua criminalidade como pela forma como o grupo manejou este fenômeno social, que sempre acompanhou o homem (Fontalvo, 2002).

Sendo assim, é necessário analisar como o Estado brasileiro manejou e enxergou o fenômeno social da delinquência juvenil ao longo de suas diferentes constituições, com destaque às grandes mudanças de paradigmas que a Constituição de 1988 traz para a área socioeducativa. A partir dessa análise, e considerando as diferentes óticas pelas quais o jovem em conflito com a lei foi observado ao longo de diferentes períodos pela legislação brasileira, torna-se capaz observar como o sistema socioeducativo funciona atualmente, como foram criadas as leis que hoje o embasam, e quem é e como é enxergado o público atendido. Além disso, segunda Ramos (2007), é necessário enxergar a criação das políticas sociais brasileiras através de uma ótica que permita identificar as raízes de uma sociedade com ideais escravistas e duramente hierarquizados:

> A sociedade brasileira vem conservando os traços da sociedade colonial escravista, severamente hierarquizada e autoritária [...] havia uma cultura e uma experiência de vida baseadas na percepção de que o mundo, a "ordem natural das coisas" era hierarquizada; de que as pessoas, por suas "qualidades" naturais e sociais, ocupavam posições distintas e desiguais na sociedade. Acerca da história da organização econômica no Brasil, ainda afirma Evaldo Vieira (2004) que em nosso país se firmou o princípio do privilégio, e não o da igualdade ou liberdade; o latifúndio sem investimento; a utilização injusta e irracional da riqueza; a regalia dos militares; o assistencialismo; a caridade dos poderosos; e o favor, "uma das chaves da corrupção". É nessa esteira que as Políticas Sociais vão sendo desenhadas, estruturadas e concebidas. (RAMOS, 2007, p.17)

Valendo-se, portanto, de três perspectiva aqui elencadas, a da ordem social e o papel das instituições nessa dinâmica (Roberto da Silva), a da criminologia e a maneira como a sociedade lida com o fenômeno do delito (Fontalvo), e a das raízes e ideais históricos que

permeiam a construção das políticas sociais no Brasil (Ramos), inicia-se a análise da legislação brasileira que abarcou a questão da institucionalização de menores idade, suas alterações ao longo da história e como a questão da especificidade do gênero feminino é colocada (ou não) nessa trajetória.

2. Legislação brasileira ao longo dos anos: quem são e como são tratadas historicamente as crianças e adolescentes sob a tutela do Estado

Existe hoje no Brasil uma ampla legislação que subsidia o atendimento socioeducativo para adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional. É indispensável se apropriar desses textos para que seja incluída na análise desse estudo a base constitucional sólida, na qual o atendimento socioeducativo se estrutura e garante um atendimento de cunho educacional e não punitivo.

Para entender a legislação vigente atualmente, é necessário compreender as mudanças que permearam o pensamento assistencialista brasileiro desde a chegada da Coroa Portuguesa. As diretrizes adotadas ao longo dos anos buscavam dar conta tanto de crianças abandonadas quanto daquelas consideradas delinquentes e infratoras. Roberto da Silva divide esse pensamento em fases:

- Entre 1500 e 1874, denomina-se a fase Filantrópica (Silva, 1997). Neste período, vigorava o modelo português, com as Santas Casas de Misericórdia e as Rodas dos Expostos, dispositivos giratórios nas paredes das instituições que permitiam que se deixasse crianças em anonimato, sem que fosse possível identificar os responsáveis. Nesse modelo, as crianças abandonadas eram rapidamente encaminhadas para novas famílias, não permanecendo longo tempo institucionalizadas.
- Entre 1874 e 1922, na fase Filantrópica Higienista (Silva, 1997), a classe médica surge como novo protagonista e passa a ter maior influência sobre o âmbito jurídico no cuidado das crianças. Surgia o constante debate acerca do controle de epidemias em

espaços públicos e a criação de legislações sanitárias. Nesse período, a Roda dos Expostos ainda era uma prática usual, e as amas de leite eram responsáveis por cuidar das crianças deixadas na Roda antes que fossem encaminhadas para novas famílias. Em 1890, com a adoção do novo Código Penal, crianças a partir de nove anos passaram a ser responsabilizadas criminalmente e enviadas para Casas de Correção ou Reformatórios.

● Entre 1924 e 1964, na fase Assistencial (Silva, 1997), foi criado o primeiro Código de Menores, que estabeleceu a responsabilidade do Estado pela tutela de crianças órfãs, abandonadas e infratoras, permitindo sua institucionalização até os 18 anos. A roda dos expostos foi desativada e as crianças em situação irregular passaram a ser classificadas segundo a Doutrina da Situação Irregular, proposta pelo juiz Alyrio Cavallieri. Essa abordagem unificou as categorias de menores, tratando todos da mesma forma, independentemente de serem abandonados ou infratores, de modo a encaminhá-los para abrigos com portões abertos, facilitando fugas. No caso das meninas em situação irregular, o Código de Menores apresentava algumas especificidades para seu tratamento e encaminhamento, demonstrando uma atitude paternalista, considerando-as mais vulneráveis e necessitadas de proteção do que os meninos recolhidos. Elas eram muitas vezes encaminhadas para Instituições Religiosas (como foi a irmã do Professor Roberto da Silva) e não lhes era oferecido nenhum curso ou atividade profissionalizante, focando apenas na educação e aprendizado de afazeres domésticos e religiosos. Desde então, verifica-se uma atitude estigmatizante e que representava o que se pensava sobre o papel da mulher na sociedade nessa época. As instituições direcionadas para o recolhimento das meninas em situação irregular visavam o ensinamento das normas de moralidade e bons costumes, criando um ambiente de amplo controle social e severas regras.

● A partir de 1964 até 1990 tem-se a fase Institucional Pós 64 (Silva, 1997). Em 1963, precedendo a fase supracitada, foi criado o Recolhimento Provisório de Menores (RPM) para abrigar os menores infratores de 14 a 18 anos, resultando, futuramente, nas

unidades estaduais da FEBEM, seguindo a Doutrina da Segurança Nacional. Já em 1979, foi elaborado um novo Código de Menores, com a adoção de uma nova postura, dessa vez com base na Doutrina da Proteção Integral. Observa-se nesse período a inclusão da disciplina militar dentro das instituições e o encaminhamento dos "ex menores" para o serviço militar, quando completavam a maioridade. Compreende-se, nesse período, uma fase de transição entre a Doutrina do Menor em Situação Irregular e a Doutrina da Proteção Integral. Mesmo almejando um novo e diferente olhar sobre a questão das crianças e adolescentes institucionalizados, ainda se falhava grandemente em proteger seus direitos e compreender suas especificidades de pessoa em período de desenvolvimento. A questão das meninas ainda permanecia muito similar ao antigo Código de Menores, com ações que buscavam reproduzir o papel estigmatizante da mulher naquela sociedade, pouco propiciando qualquer tipo de autonomia e profissionalização.

Nota-se que, nessa época, a FEBEM ainda falhava grandemente em oferecer educação (de qualidade ou não) para seus internos, sendo essa uma das principais características que diferencia a FEBEM dos moldes atuais da Fundação CASA, em que a educação é obrigatória para todos e faz parte da rotina diária dos indivíduos ali internados, assim como mantém como componentes em seu quadro de funcionários permanente profissionais como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que fazem acompanhamentos individuais. Roberto da Silva faz uma análise da escolaridade dos indivíduos internados na FEBEM:

> Outro fator que pode ser apontado como indutor da baixa escolaridade da amostra foi o fato de diversas unidades de internação oferecerem apenas e tão somente o ensino primário, sendo que para cursar da 5ª. série em diante a Febem tinha de encaminhar os meninos para escolas da comunidade, o que sempre suscita algumas resistências.
> [...]
> Já vimos que a infraestrutura oferecida pela Febem estava em grande descompasso com as reais necessidades da clientela que se propunha a

> atender. Esse descompasso ficou mais evidente diante dos diagnósticos, dos exames e dos laudos elaborados pelos técnicos e pelos profissionais que, em geral, propunham medidas e procedimentos capazes de alterar significativamente o futuro daqueles menino, se implementados, mas que tinham, ao final, de render-se à precariedade dos serviços e das instalações e aceitar os paliativos que eram oferecidos pela instituição (Silva, 1997, p. 104).

Observando essa falha que perpassava pela institucionalização de menores de idade, a partir de 1990 há o fenômeno atual, que seria o período de desinstitucionalização, e que visa, por meio de novas bases legais, alterar o cenário. Com a nova Constituição Federal, no espírito de "desmonte do entulho autoritário" pós ditadura militar, criaram-se dispositivos legais para a proteção dos direitos dos cidadãos. No caso de crianças e adolescentes, foi instituído o art. 227, que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Entre suas ações mais importantes está a inclusão da sociedade civil na tutela das crianças e adolescentes a partir da criação dos Conselhos Tutelares.

3. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

Adentrando no período pós-ditatorial, com a concepção de uma nova Constituição, o Brasil passou a ser signatário de convenções internacionais que norteiam as novas legislações. O Brasil se submete à "Convenção sobre os Direitos da Criança", aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e em vigor desde 2 de setembro de 1990. Tal convenção buscou promover um documento universal que assegure que crianças de todas as idades, raças, cores, sexos, religiões e classes econômicas tenham os mesmos direitos humanos e possam gozar das liberdades fundamentais, sendo tudo isso assegurado por lei. Sendo, portanto, um documento internacional, qualquer lei e ação destinada a menores de idade no Brasil deve estar de acordo com o previsto pela Convenção, incluindo, principalmente, as diretrizes

para o atendimento socioeducativo, o que é assegurado no artigo 5º da Constituição Brasileira, onde ficou convencionado que:

> § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (Brasil, 1988).

Ademais, a Constituição Federal, em consonância com a Convenção Internacional, determina, em seu art. 227, que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

E adverte, no art. 228, que "São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial", assegurando a atuação jurídica diferenciada em relação aos menores de idade autores de atos infracionais, justificando, portanto, o atendimento socioeducativo em contraposição ao encarceramento.

Os referidos artigos deram origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente, marco legal prioritário a respeito dos direitos de crianças e adolescentes. Até 1990, ano do advento do ECA, vigorava no Brasil o Código de Menores. Com base nessa legislação precária, o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil não diferenciava os carentes dos autores de atos infracionais, ou seja, crianças e adolescentes não tinham direitos reconhecidos e/ou assegurados; o atendimento era ministrado geralmente no confinamento em abrigos e internatos baseado na Doutrina Jurídica do Menor em Situação Irregular, uma política repressiva e de caráter assistencialista que não dava conta da realidade brasileira envolvendo crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Com o advento do ECA, em um momento pós-ditadura e no espírito do "desmonte do entulho autoritário", põe-se em prática a Doutrina da Proteção Integral, em que as crianças e jovens passam a ter os direitos assegurados e são considerados prioridade legal, além de entrar em cena a premissa da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Com a Proteção Integral, o Brasil se compromete a proteger e priorizar imediatamente a infância, buscando a total eficácia no cumprimento dos direitos que passam a ser plenamente titulares. Nesse momento, o Estado deixa de tratar a questão da infância e da juventude apenas como um problema jurídico e propõe uma perspectiva interdisciplinar, com colaboração das áreas da sociologia, pedagogia, psicologia, psiquiatria, etc., envolvendo a família e a sociedade civil no cumprimento destas novas diretrizes, de modo a criar uma estrutura para sua política de atendimento baseada na descentralização e municipalização, a fim de reforçar a política de defesa e promoção dos direitos deste público, contando com a participação popular efetiva e responsabilização legal pelo atendimento ausente ou ineficaz das instituições responsáveis.

O ECA reafirma, em diversos dispositivos, o direito à educação como um de seus fundamentos centrais. Nesse contexto, ressalta-se a importância de assegurar ensino de qualidade também nos centros de atendimento socioeducativo, com o objetivo de promover uma abordagem essencialmente educativa, em detrimento de práticas de caráter punitivo.:

> A lei diz que a internação deve ser em um "estabelecimento educacional" e somente pode ser decretada se não houver outras medidas adequadas.Há um reconhecimento do caráter excepcional e rigoroso da internação para adolescentes: a medida impõe um sequestro da vida cotidiana para a institucionalização forçada. A adolescência é um tempo de transição e formação para a vida adulta; valores e capacidades ainda não estão formados. Quanto mais precocemente ocorrer a institucionalização de uma menina, as consequências serão mais intensas para sua vida. A ideia do ECA é que a medida de internação provocaria uma ruptura na trajetória fora da lei de uma menina, e ao invés do desamparo da rua se ofereceriam condições de promoção da cidadania pela integral proteção do Estado (Diniz, 2017, p. 3).

O referido direito à educação se estende à todas as crianças e adolescentes, inclusive aos que não concluem cada etapa na idade adequada, sendo dever do Estado sua garantia:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...];
> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2o O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1990).

Além disso, o ECA coloca a educação como direito subjetivo necessário para o exercício da cidadania:

> Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:
> XI – receber escolarização e profissionalização (Brasil, 1990).

Nesse sentido, o ECA estabelece algumas normas para a escolarização e profissionalização do jovem em privação de liberdade:

> Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:[...]
> II – supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
> III – diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho (Brasil, 1990).

Adicionalmente, coloca-se a preferência pela escolarização fora dos Centros de Atendimento Socioeducativo, ou seja, em escolas da comunidade, reforçando que a internação não é a única medida cabível no tratamento à jovens em conflito com a lei:

> Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.
> § 1o São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade (Brasil, 1990).

No texto do ECA não são encontradas particularidades em relação ao gênero feminino, colocando os direitos expostos para a comunidade geral de crianças e adolescentes, sem distinção de gênero. Sendo assim, por mais que seja um documento inovador em relação aos últimos documentos que tratavam da infância e adolescência, as especificidades do gênero feminino não são tratadas amplamente.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, a cada hora, quatro meninas de 13 anos são estupradas no Brasil. Esse tipo de fenômeno específico ao gênero feminino, entre outros tantos como gravidez e casamento na adolescência, ainda não foram totalmente visados pelos novos documentos e legislações vigentes. Segundo matéria do jornal Correio Braziliense (2020):

> As evidências mostram que a violência sexual está muitas vezes vinculada às questões, intimamente correlacionadas, de casamento e gravidez precoces. Nesses casos, as violações aos direitos da criança e do adolescente, bem como os riscos e danos, multiplicam-se. Com o trauma do abuso, meninas que engravidam podem sofrer sequelas graves de saúde física, mental e emocional. As chances de morte de gestantes com 15 anos ou menos são quatro vezes maiores do que entre as mais velhas. As vítimas enfrentam diversas outras consequências que prejudicam seu bem-estar socioeconômico, como o dos filhos, da família e da comunidade.
> Um dos impactos mais claros é na educação. As garantias do ECA, de igualdade de condições no acesso e permanência na escola, são também afetadas pelo casamento precoce, causa frequente do abandono do ensino por parte das meninas. Estudos mostram que o casamento infantil reduz a probabilidade de conclusão do ensino médio — no Brasil, de cada 10 meninas que engravidam na adolescência, sete não o concluem. Além disso, 75% das adolescentes de 15 a 17 anos que têm filhos estão fora da escola.
> Ao mesmo tempo, a permanência das meninas na escola reduz enormemente os riscos de casamento e gravidez precoces. Assim, para além de estabelecer proteções na lei, investir mais na educação para melhorar o

> acesso e a qualidade do ensino contribuiria de maneira eficaz para mudar o atual quadro. No país onde quase 2 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola, segundo dados do IBGE, o impacto seria significativo.
>
> Apesar das evidências, relatório recente do Banco Mundial mostrou que, aproximadamente, 340 mil meninas se casam por ano no Brasil antes dos 18 anos. A redução das uniões, formais ou informais, tem sido muito lenta — entre 2000 e 2015, a incidência de casos caiu apenas dois pontos percentuais. Com taxa de casamentos precoces de 19,7%, o Brasil continua entre os países com os mais numerosos registros dessa prática na América Latina e no mundo.
>
> Impulsionada em grande parte por estudo do Banco Mundial de 2017, evidenciando a importância de fechar brechas na legislação quanto ao casamento infantil, a recente reforma do Código Civil eliminou as lacunas mais sérias, passando a proteger, sem exceções, meninas abaixo dos 16 anos. Aproximou, assim, as previsões do código das proteções garantidas pelo ECA, revisado também em 2019 para instituir medidas preventivas e educativas visando diminuir a incidência da gravidez na adolescência.
>
> Como indicam os fatos recentes e as estatísticas no Brasil, resta muito a fazer para garantir, no campo legal e das políticas públicas, a efetiva proteção de meninas e mulheres contra a desigualdade, a discriminação e algumas de suas manifestações mais extremas — a violência sexual e o casamento e a gravidez precoces.
>
> Faltando só 10 anos para prestarmos contas dos compromissos assumidos com base na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável e o Objetivo 5 de "alcançar a igualdade de gênero e empoderar as mulheres e meninas", precisamos acelerar esforços e priorizar a questão. Só assim estaremos cumprindo responsabilidades e deveres estabelecidos pelo ECA de assegurar os direitos e a proteção integral da infância e da adolescência (Correio Braziliense, 2020).

Essa matéria do jornal revela dados importantes acerca de especificidades da juventude feminina e que ainda não são contemplados pelo ECA, evidenciando a ineficiência do sistema para proteger a juventude feminina brasileira em todas as suas dimensões e singularidades.

4. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tem como redação de seu 1º artigo:

> Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
> § 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipal, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (Brasil, 2012).

Assim foi criado o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo que tem a função de nortear a implementação de todos os direitos que os jovens infratores tenham em território nacional, constando a responsabilidade de cada órgão governamental, seus eixos de ação, planejamento, construção e execução de metas, que vão desde questões operacionais dentro dos centros de atendimento, até sua adequação às diretrizes expostas, além de monitoramentos feitos durante todo o processo.

Tendo como princípio as diretrizes previstas no Estatuto da Criança e Adolescente, na Resolução 119/2006 do Conanda e na LF 12.594/2012, além de ter expectativas e metas de longo prazo, o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo foi construído tendo base em documentos ancorada a CF/88 como no Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Direitos Humanos III – PNDH 3.

Ademais, o SINASE pontua especificamente em suas diretrizes que se deve: garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.

O SINASE é orientado pelas normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, além das nacionais já citadas, como o Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil - Regras de Beijing - Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade. Além disso, o

ponto principal ressaltado pelo SINASE, com base em todos os documentos e normativas citados, é o respeito aos direitos humanos dos adolescentes independente de sua condição ou ato cometido. Em sua redação, são elencados os princípios que devem atingir indiscriminadamente todas as medidas socioeducativas, sendo eles:

● Respeito aos Direitos Humanos;

● Responsabilidade solidária da família, sociedade e Estado pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes (art. 227 da Constituição Federal e 4º do ECA); ● Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades (art. 227, § 3º, inciso V, da CF; e 3º, 6º e 15º do ECA);

● Prioridade absoluta para a criança e adolescente (art. 227 da Constituição Federal e 4º do ECA);

● Legalidade;

● Respeito ao devido processo legal (art. 227, § 3º, inciso IV da Constituição Federal, 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA e nos tratados internacionais);

● Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

● Incolumidade, integridade física e segurança (art. 124 e 125 do ECA); ● Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (art. 100, 112, § 1º, e 112, § 3º do ECA);

● Incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes (art. 86 do ECA);

● Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência (art. 227, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal);

● Municipalização do atendimento (art. 88, inciso I do ECA);

● Descentralização político-administrativa mediante a criação e a manutenção de programas específicos (art. 204, inciso I da Constituição Federal e 88, inciso II, do ECA);

● Gestão democrática e participativa na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;

● Co- responsabilidade no financiamento do atendimento às medidas socioeducativas; e ● Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

Observando os princípios elencados, com bases na Constituição Federal e no ECA, o SINASE torna-se o documento orientador mais importante e completo nacionalmente para a aplicação de medidas socioeducativas em seus diferentes níveis.

A construção do SINASE se deu em meio a grandes lutas e mobilizações sociais. Dificilmente pode-se datar um momento de início dessa construção, mas cabe voltar à década de 1990 e início dos anos 2000, quando múltiplas rebeliões começaram a acontecer nas FEBEMs do estado de São Paulo. As rebeliões demonstravam o ambiente instável e a falta de garantia de direitos aos ali internados, iniciando, em conjunto com a discussão do ECA, uma discussão acerca das medidas socioeducativas e dos adolescentes em conflito com a lei institucionalizados.

Além do protagonismo dos próprios adolescentes rebelados, entre os atores do movimento se destacam a Pastoral do Menor, os fóruns Municipal, Estadual e Nacional DCA, a Associação de Mães e Amigos da Criança e do Adolescente em Risco (AMAR), os Centros de Defesa da Criança do Adolescente (Cedecas), o Sindicato dos Trabalhadores em Entidades de Assistência ao Menor e à Família do Estado (Sitraemfa) e outras ONGs como Conectas Direitos Humanos, a Fundação Projeto Travessia e a Comissão Teotônio Vilela de Direitos Humanos. Destaca-se também a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil, com sua Comissão de Direitos Humanos e subcomissão de Direitos da Criança e Adolescente), outras associações profissionais como os

Conselhos de Psicologia (CRP) e de Assistência Social (CRESS), bem como ONGs internacionais como a Anistia Internacional (Albuquerque, 2018).

A articulação de todos esses agentes foi importante para o início da realização e análises, pela Promotoria, de denúncias feitas à mídia e aos Órgãos de Justiça em relação à maus tratos e tortura nas unidades da FEBEM, iniciando assim a realização de inspeções à Unidades e exames de corpo delito dos internos.

Desde o início dessas articulações, as frentes de luta do paradigma garantista enfrentaram duros oponentes ao desmonte da FEBEM, envolvendo setores dos poderes legislativo, na Alesp, no executivo, especialmente o governo do estado e a direção da FEBEM, no Judiciário, contando com o Tribunal de Justiça do Estado e, inclusive setores do Sindicato, Sitraemf.

Para combater a oposição, foram formados Grupos de Trabalho (GTs) para que se elaborassem as denúncias e requisições acerca do funcionamento interno da FEBEM, apresentando também propostas de reordenamento. Esses GTs lograram em unir atores da sociedade civil com atores de poderes executivos e legislativos, ampliando o alcance das reivindicações e se tornando um caminho para os movimentos sociais adentrarem nos aparelhos estatais, resultando, por fim, em 2006, no fim da era FEBEM e início da Fundação CASA, instituição que deve seguir os preceitos expostos pelo ECA e pelo SINASE, documento este que também foi frutos dessa coalizão e dos Grupos de Trabalho. O próprio documento base reconhece essa ampla participação de atores quando pontua que o SINASE é construído como:

> [...] fruto de uma construção coletiva que envolveu nos últimos anos diversas áreas de governo, representantes de entidades e especialistas na área, além de uma série de debates protagonizados por operadores do Sistema de Garantia de Direitos em encontros regionais que cobriram todo o País (Brasil, 2006, p. 13).

Mesmo permeado por lutas e movimentos sociais, o SINASE não apresenta uma seção que trate exclusivamente do atendimento

ao público feminino, abordando apenas alguns aspectos relacionados ao atendimento que deve respeitar a diversidade e particularidades dos adolescentes em seus arts. 2º e 3º:

> Art. 2º: Define que o atendimento deve respeitar a diversidade e as especificidades dos adolescentes, o que implica a necessidade de um tratamento que considere as particularidades de gênero.
> Art. 3o: Destaca os princípios que devem orientar o sistema, como a garantia dos direitos fundamentais e a observância das peculiaridades dos adolescentes (Brasil, 2012).

Além disso, no caderno do SINASE, publicado em parceria pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA), as únicas menções feitas ao gênero feminino são no Capítulo 7- Parâmetros Arquitetônicos para Unidades de Atendimento Socioeducativo:

> 7.4 Específicas às Unidades de atendimento que executam a internação
> 2) garantir a separação física e visual dos setores de dormitórios feminino e masculino nas Unidades de atendimento aos adolescentes de ambos os sexos, podendo as atividades pedagógicas ser desenvolvidas em áreas comuns, não significando uso simultâneo, sempre em conformidade com o projeto pedagógico;
> 12) prever na setorização da Unidade feminina e/ou mista, espaço para alojamento conjunto de recém-nascidos e bebês até no máximo seis meses de idade, com as mães (CONANDA, 2006).

Posto isso, expõe-se o fato de que os próprios dispositivos legais considerados avançados e completos para o atendimento socioeducativo no Brasil, ainda não contemplam especificidades e singularidades da juventude feminina envolvida em ato infracional, dispondo sobre elas os mesmos cuidados e tratamentos dispostos ao público masculino. Como já é amplamente embasado por pesquisas, as dinâmicas infracionais desses dois grupos diferem bastante, mesmo que encontre similaridades em suas raízes.

Sendo assim, é importante que o atendimento socioeducativo em unidades femininas se aproprie de tais singularidades, e não se

diferencie apenas arquitetonicamente e fisicamente das unidades masculinas. Conforme evidenciado anteriormente, a lei nunca se preocupou com a diversidade da dinâmica infracional feminina, e continua sem se atentar a isso, mesmo produzindo avanços significativos em outras áreas.

5. Outros dispositivos legais

Além dos principais dispositivos legais já elencados, existem ainda outros referentes às medidas socioeducativas. No âmbito estadual de São Paulo, foi produzido o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo, em 2014. O Plano, instituído em conformidade com as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tem como objetivo estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a consolidação de um sistema socioeducativo pautado na garantia dos direitos humanos e na proteção integral dos adolescentes autores de ato infracional.

O documento fundamenta-se nas normativas constitucionais, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei nº 12.594/2012 (Lei do SINASE), adotando como premissas a concepção de adolescência enquanto etapa peculiar do desenvolvimento humano e o princípio da incompletude institucional, que requer a articulação intersetorial entre os diversos entes da federação e a sociedade civil.

O plano está estruturado nos seguintes eixos principais:

1.Bases Legais e Princípios Normativos: Consolida os fundamentos jurídicos do atendimento socioeducativo, pautando-se nos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente. As medidas socioeducativas (advertência, reparação de dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação) devem ser aplicadas conforme critérios de proporcionalidade, legalidade e mínima intervenção.

2. Diagnóstico e Reordenamento Institucional: O documento traça um diagnóstico histórico do sistema socioeducativo paulista, que passou por profundas transformações desde a extinção do modelo da antiga FEBEM e a reestruturação pela Fundação CASA. Destaca-se a municipalização das medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade) e a modernização dos centros de internação e semiliberdade.

3. Planejamento Estratégico da Fundação CASA: A Fundação CASA adota um modelo de gestão participativa e estratégica, com definição clara de missão, visão e valores, e a implementação de um sistema de monitoramento por indicadores. São utilizados instrumentos tecnológicos como o Portal CASA e o SIG-CASA para o acompanhamento da trajetória dos adolescentes e a avaliação da efetividade das políticas públicas.

4. Atendimento em Meio Fechado e Semiliberdade: O atendimento é orientado por planos individuais de atendimento (PIA), construídos a partir de diagnósticos polidimensionais que consideram aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais e de saúde. A atuação interdisciplinar busca garantir o protagonismo juvenil e a efetivação de direitos como saúde, educação, cultura, esporte e convivência familiar e comunitária.

5. Atendimento Inicial e Internação Provisória: Define os modelos de entrada no sistema (NAI, CAI e CAIP) e a corresponsabilidade entre as esferas de governo. A internação provisória, limitada a 45 dias, é marcada por intervenções diagnósticas que subsidiam a decisão judicial e a eventual elaboração do PIA.

6. Metas e Indicadores: O plano estabelece metas quantitativas e qualitativas para o decênio, com indicadores voltados à redução da reincidência, ampliação do acesso à escolarização e profissionalização, fortalecimento dos vínculos familiares, qualificação do atendimento e participação comunitária.

7. Monitoramento e Avaliação: Prevê a implementação de mecanismos contínuos de avaliação das políticas, programas e

ações, com foco na efetividade, eficiência e eficácia do sistema socioeducativo.

O Plano Decenal reflete um esforço do Estado de São Paulo para consolidar um modelo socioeducativo alinhado aos direitos humanos, por meio da construção de um sistema descentralizado, intersetorial, baseado em evidências e voltado à ressocialização e ao desenvolvimento integral dos adolescentes.

Já voltando ao âmbito nacional, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016, define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tomando por base todas as legislações anteriormente citadas, inclusive a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Nessa resolução, é assegurado o direito à educação escolar dentro dos centros de atendimento socioeducativos, reiterando a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar das medidas, é colocada a escolarização como estratégia de reintegração social articulada à construção de projeto de vida, e assegurado o direito de matrícula do adolescente, assim como seu retorno à unidade escolar após a desinternação sem medidas prejudiciais e sem considerar suas ausências durante o período de internação:

> CAPÍTULO III - DO DIREITO À MATRÍCULA
> Art. 7o Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo.
> § 1° A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo.
> § 2° A matrícula deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo ser realizada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável.
> § 3° Caso o estudante não disponha, no ato da matrícula, de boletim, histórico escolar, certificado, memorial ou qualquer outra documentação referente a sua trajetória escolar expedida por instituição de educação anterior, deverá ser realizada avaliação diagnóstica para definição da série ou ciclo, etapa e modalidade mais adequada ao seu nível de aprendizagem.

> § 4° Para adolescentes e jovens já matriculados, logo após a definição da medida, deve ser feita articulação com a sua rede de ensino, com vistas à garantia da continuidade da escolarização em sua escola de origem ou escola de sua comunidade, sempre que não inviabilizado pela medida socioeducativa aplicada e respeitado o seu interesse.
> § 5° Caso o estudante retorne a sua escola de origem, após cumprimento de internação provisória, a instituição de ensino deve viabilizar a recuperação do rendimento escolar, sem considerar as respectivas faltas no período.
> [...]
> § 8° Os sistemas de ensino devem, quando solicitado e a qualquer tempo, fornecer aos órgãos de assistência social e de justiça documentação relativa à trajetória escolar do estudante em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, Ministério da Educação, 2016).

Além desses aspectos documentais, a Resolução garante que as unidades escolares situadas dentro dos Centros de Atendimento, devem redigir projeto político pedagógico específico articulada às particularidades encontradas de tempo e espaço da medida, sem deixar de garantir a carga horária mínima prevista por lei, garantindo o acesso à todas as etapas da educação básica e possibilidade de ingresso no ensino superior e educação profissional.

Outro documento legal é o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por determinados períodos, buscando, entre outras metas, a universalização da educação básica. Nesse sentido, sendo considerados sujeitos de direitos os jovens em privação de liberdade, as metas elencadas se aplicam à esse público, sem distinção. Além disso, o PNE que compreendia o período de 2001 a 2008 trouxe importantes metas acerca da educação de jovens e adultos e da educação em regimes de privação de liberdade:

> Meta 5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior [...]

> Meta 14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais [...]
> Meta 17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (Brasil, 2014).

Cabe ressaltar, após a exposição da linha do tempo em relação à legislação de menores no Brasil, alcançando as leis atuais que apresentam um grande avanço no entendimento da condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente, respeito aos seus direitos humanos e legais, que, desde 1927, a legislação brasileira já buscava mecanismos de defesa e proteção à infância, mesmo tratando-se de infratores.

Enquanto muitos países ainda admitiam fortes penalidades e castigos para com as crianças, a legislação brasileira sempre esteve avançada nesse sentido, e em nenhum momento posterior, até os dias atuais, essa premissa foi retirada da legislação, mesmo que as práticas institucionais a violem cotidianamente.

Assim, é apresentada uma contradição, onde por um lado observamos uma legislação nacional avançada, com premissas de proteção à infância e juventude desde o século passado, enquanto, por outro lado, observam-se posturas e comportamentos contrários ao que é estabelecido por lei. Dessa forma, deve-se atentar-se para que a lei não sirva apenas como instrumentos para mascarar práticas que ainda seguem sendo violentas e discriminatórias.

É importante ressaltar que, a partir de todas essas normativas legais posteriores à Constituição Federal de 1988, há uma mudança de paradigma em relação ao tratamento do Estado para com todas as crianças e adolescentes, não somente aquelas institucionalizadas. Inclui-se toda a sociedade civil no compromisso e responsabilidade da infância e juventude brasileira, e busca proporcionar importantes bases e estruturas por meio de políticas públicas, que possibilitem a construção de um

projeto de vida. No caso de jovens cumprindo medidas socioeducativas, a reconstrução digna de seus projetos de vida.

Apesar do grande avanço das normativas legais observadas após 1988 e com o advento do ECA e do SINASE, não existe, como observado, leis específicas ao público feminino, mostrando assim que esse campo ainda carece da devida atenção pelos órgãos públicos e instrumentos legais, tornando trabalhos como esse de extrema importância para a compreensão da juventude feminina e seu envolvimento com ato infracional.

6. Juventude brasileira: marginalização e vulnerabilidade social.

Essas legislações expostas voltadas especificamente para a infância e juventude no Brasil são de extrema importância considerando os números continentais de nosso país. Segundo um censo realizado em 2021 pelo IBGE, a estimativa é que o Brasil tenha uma população de mais de 70 mil e 400 indivíduos entre as idades de zero a dezenove anos, contemplando assim cerca de 33% da população do país.

A juventude brasileira se encontra em situação de vulnerabilidade social evidenciando a grande desigualdade social existente no país, e que afeta diretamente a escolarização e futuro dessa parcela da população. Analisando o PNAD Educação 2023, tem-se que a taxa de analfabetismo de adolescentes entre 15 e 18 anos é de 5,4% e a taxa de escolarização entre os jovens dessa mesma idade foi de 91,9%, valor este inferior à universalização do acesso à escola para a faixa etária, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

> A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos manteve-se estável em 2023, chegando a 91,9%. [...] Pelo PNE, a Meta 3 define a universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. Em 2023, todavia, essa parte da meta não havia sido alcançada em nenhuma Grande Região brasileira. A Meta 3 também estabelece que a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio seja elevada para 85,0% até o final da vigência do Plano em 2024. Em 2023, 75,0% dos jovens de 15 a 17 anos

> estavam frequentando o ensino médio ou haviam concluído esse nível. A distância da taxa ajustada líquida em relação à meta final foi de 10,0 p.p. em 2023. Com relação às Grandes Regiões, a taxa ajustada de frequência escolar líquida no ensino médio de 2022 para 2023 apresentou estabilidade estatística em todas as Regiões. Vale ressaltar que, frente à meta do PNE (85% em 2024), esses resultados indicam que as Regiões enfrentam vários desafios, inclusive precisam dar uma maior importância ao atraso escolar que vem do ensino fundamental. Ao analisar o indicador por sexo, percebe-se que, entre as mulheres de 15 a 17 anos, 78,2% estavam frequentando o ensino médio, porém, entre os homens desta idade, a taxa foi de 71,9%, uma diferença de 6,3 p.p. No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 80,5% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,5%. Quando se compara 2022 e 2023, observa-se uma estabilidade para pessoas pretas ou pardas e brancas, mantendo uma considerável diferença de 9,0 p.p. entre os dois grupos (PNAD, 2023).

Considerando todas as informações sobre a educação da população jovem no Brasil, entende-se que as metas e objetivos traçados em Planos e legislações nacionais não foram alcançadas dentro dos prazos esperados, novamente demonstrando a necessidade do apoio das legislações específicas para crianças e adolescentes na criação de políticas públicas voltadas para a educação.

Esses problemas educacionais refletem diretamente no futuro do público jovem, em seus projetos de vida e tem ligação direta com o sistema socioeducativo, uma vez que, como será observado nas entrevistas e estatísticas a seguir, grande parte dos adolescentes adentram o sistema com defasagens escolares.

No Brasil, segundo o Levantamento do SINASE de 2023, existem 505 centros de atendimento socioeducativo. Desses, 187 são de internação, sendo 19 femininos, dois mistas e o restante, 166, masculinos; 95 de internação provisória, 129 de semiliberdade e 94 abarcam mais de uma modalidade. Foi estimado, durante o Levantamento, que existiam 11.556 adolescentes sendo atendidos pelo sistema socioeducativo, dos quais o público feminino (público-alvo deste trabalho) representa apenas 4,21%, isto é, cerca

de 487 adolescentes femininas. Sobre a escolarização destes adolescentes dentro do sistema socioeducativo:

> O Brasil possui atualmente 10.465 (dez mil quatrocentos e sessenta e cinco) adolescentes, em unidades socioeducativas de privação e restrição de liberdade, frequentando a escola. Esse número corresponde a 89,8% do total de adolescentes vinculados às unidades socioeducativas em 2023. Os dados revelam que a maioria dos/as adolescentes frequentam a escola dentro da unidade socioeducativa, em direção oposta ao que estabelece a Resolução nº 3 do CNE, o que pode ocorrer pela ausência de articulação com o sistema educacional da região, revelando a necessidade de maior articulação do SGDCA. Necessário destacar que 1.091 (um mil e noventa e um) adolescentes inseridos no Sistema Socioeducativo estão fora da escola, sendo necessário um olhar atento para estas situações (SINASE, 2023).

Entende-se, portanto, que nem mesmo dentro do Sistema Socioeducativo, gerido pelo próprio Estado, encontra-se a completude dos adolescentes frequentando a escola, o que se demonstra ser uma inobservância às legislações vigentes, aos princípios elencados pelo SINASE e a continuação de uma situação de exclusão e vulnerabilidade vivenciadas por tais jovens.

Os marcadores em relação à renda familiar também nos ajudam a comprovar que os jovens em medidas socioeducativas vêm de contextos de vulnerabilidade, e é incumbência das legislações específicas embasar ações e políticas públicas para esse público. De acordo o Levantamento, 19,1% dos jovens em medida socioeducativa advêm de famílias cuja renda mensal não ultrapassa um salário-mínimo, e 58,9% de famílias que obtêm "outros tipos de renda", a exemplo do trabalho informal, mostrando-se, então, predominante nas famílias desses jovens e que demonstra as fragilidades dessa condição de trabalho, resultando em frágeis condições financeiras.

Roberto da Silva (1997) trata de investigar as origens familiares de crianças que foram institucionalizadas na infância por ocasião de abandono por parte da família, e se essas crianças viraram ou não infratores no futuro. Ele elenca que crianças que proviam de famílias desestruturadas (em razão de alcoolismo,

comportamentos julgados como imorais, pobreza etc. por parte dos pais) tinham mais tendência a delinquir futuramente do que aqueles que não tinham família alguma:

> Muitos diagnósticos se reportaram ao histórico de alcoolismo dos pais como causa primária ou secundária do estado de desenvolvimento biopsíquico da criança, o que demandava também tratamento psicopedagógico específico, no sentido de que esses traumas pré institucionais não interferissem demasiadamente no processo de socialização da criança.
> Via de regra, esses traumas traduziram-se em infrações disciplinares e em comportamentos anti-sociais, que foram sistemática e prontamente punidos como infração às normas disciplinares da instituição. Na segunda parte dessa seção veremos os dados relativos aos meninos cujos pais tiveram histórico de alcoolismo e que, na maioridade, cometeram delitos.
> Essa é, de modo muito particular, uma situação concreta em que os delitos cometidos na maioridade remetem diretamente a uma sintomatologia diagnosticada na infância, cujas causas foram possível identificar.
> A carência afetiva, cuja sintomatologia foi também diagnosticada precocemente, figurou como causa de comportamentos antissociais e de infrações disciplinares que resultaram em castigos (Silva, 1997, p. 92).

Valendo-se dessa análise realizada pelo autor, mesmo que se enquadre em situação diversa da propriamente estudada nesta pesquisa, admite-se o fato de que muitos dos indivíduos que vêm a delinquir na adolescência ou maioridade carregam traumas e problemáticas relacionadas à comportamentos familiares. Considerando essa realidade, torna-se impossível analisar o público estudado (jovens envolvidos com ato infracional) sem conceber esses fatores exógenos ao indivíduo. Esse fato deve ser reputado e analisado individualmente, para que assim seja possível propiciar um atendimento socioeducativo de qualidade para o adolescente.

Após a análise de todos esses textos legais, e principalmente considerando a Doutrina da Proteção Integral adotada, tem-se que se justifica por meio da própria legislação a necessidade de se analisar e estudar os programas educacionais oferecidos no interior dos Centros de Atendimento, para que também possamos garantir que todas as leis e normas estipuladas estão sendo cumpridas nesse âmbito.

Pedagogicamente, é necessário conhecer seu público para poder de fato lhe oferecer uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades e converse com sua realidade. Esse estudo propõe um conhecimento mais aprofundado sobre a escolaridade de meninas menores infratoras e, uma vez conhecendo suas trajetórias, entender qual educação elas precisam para superar os fatores indutores da criminalidade pelos quais sofreram influência em suas trajetórias, visando assegurar que os centros de atendimento de medida socioeducativa femininas conheçam mais a fundo seu público e possam trabalhar sua educação dentro das diretrizes legais aqui expostas.

Além disso, considerando que as adolescentes estão inseridas e educadas em um quadro referencial de código, símbolos e valores referentes ao mundo do crime, é necessário que a educação oferecida ao longo da internação também atue nesse quadro, vez que a adequação aos códigos, símbolos e valores da sociedade e cultura vigente são de extrema importância são fundamentais para a ressocialização.

7. Considerações Finais

A análise histórica e normativa do sistema socioeducativo brasileiro revela um percurso legislativo que, embora marcado por avanços significativos na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, ainda carrega lacunas importantes quando se trata da efetiva garantia da equidade e qualidade. A evolução das legislações, desde os tempos coloniais até a Constituição Federal de 1988 e o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representou uma evolução fundamental na forma como o Estado passou a conceber a infância e a adolescência, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e priorizando sua proteção integral. A criação do SINASE reafirmou esse compromisso, consolidando princípios fundamentais para a execução das medidas socioeducativas, com destaque para a dimensão educativa e para a descentralização das ações.

Contudo, apesar do arcabouço legal avançado, persistem sérios desafios na concretização desses direitos. A realidade da juventude brasileira, especialmente a que se encontra em situação de vulnerabilidade social, é marcada por múltiplas formas de violência — estrutural, institucional e simbólica — que afetam diretamente suas trajetórias e os empurram para os limites da marginalização. Nesse contexto, a atuação do sistema socioeducativo, embora amparada por diretrizes garantistas, muitas vezes falha em romper com a lógica punitiva e excludente historicamente enraizada nas instituições de acolhimento e correção.

É neste ponto que a invisibilidade das questões específicas de gênero se impõe como uma grave omissão do sistema normativo vigente. O tratamento jurídico e institucional conferido às adolescentes em conflito com a lei tem se mostrado insensível às suas singularidades e às formas específicas de violência que vivenciam — como a violência sexual, a gravidez precoce e o casamento infantil — fenômenos que impactam de forma profunda sua trajetória de vida, escolarização e possibilidades de emancipação. O silêncio da legislação frente a essas questões reforça a reprodução de estigmas e negligência o potencial transformador que um atendimento verdadeiramente sensível ao gênero poderia proporcionar.

Assim, conclui-se que, apesar dos marcos legais progressistas e das importantes conquistas no campo da proteção infantojuvenil, é urgente avançar na produção normativa e nas práticas institucionais que reconheçam e incorporem as especificidades das meninas no sistema socioeducativo. O enfrentamento à violência de gênero e a promoção de uma educação libertadora e contextualizada não devem ser entendidos como elementos acessórios, mas como pilares centrais de uma política pública que se pretenda, de fato, inclusiva, democrática e comprometida com a justiça social.

Referências

ALVAREZ, Marcos Cesar. **Emergência do código de menores de 1927**: uma análise do
discurso jurídico e institucional da assistência e proteção aos menores. Dissertação (Mestrado)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 19 de ago. de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** Diretrizes e Eixos Operativos para o SINASE. Secretaria de de Direitos Humanos. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.sesp.mt.gov.br/documents/4713378/12088987/plano-nacional-de-atendimento-socioeduc...rizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Brasília: Conanda, 2006. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/cije/publicacoes/sinase_2006.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL; SDH. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.sesp.mt.gov.br/documents/4713378/12088987/plano-nacional-de-atendimento-socioeduc...rizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

FONTALVO, J. E. **Criminología**: un enfoque humanístico. 3a ed. Colômbia: Temis, 2002.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA; SECRETARIA NACIONAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; DIRETORIA DE PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; COORDENAÇÃO-GERAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIOEDUCATIVAS. **SINASE 2023.** Disponível em:

https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoSINASE2023.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.
RAMOS, M. B. **Meninas Privadas de Liberdade**: A Construção Social da Vulnerabilidade Penal de Gênero. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5163/1/000399933-Texto%2bCompleto-0.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.
ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. Tradução de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
SÃO PAULO (Estado). **Plano decenal de atendimento socioeducativo do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundação CASA, 2014.
SILVA, R. **Os filhos do governo:** a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. 1a ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
TAVARES, P. 30 anos do ECA e a proteção das meninas. **Correio Braziliense** [online], 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/opiniao/2020/09/4874382-30-anos-do-eca-e-a-protecao-das-meninas.html. Acesso em: 14 ago. 2024.

10

DOCUMENTOS OFICIAIS E A LITERATURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sheila Morais de Sousa Mendes
Maria de Fátima Ramos de Andrade
Vanessa Aquino Pancionato

1. Introdução

A literatura na Educação Infantil é de grande importância, pois contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança. Também pode promover a inclusão, a educação equitativa e o desenvolvimento pessoal e social na infância. Assim, fomentar a leitura de obras literárias durante essa fase é essencial, além de ser um direito fundamental.

Neste artigo, apresentamos os documentos oficiais - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), Currículo Integrador da Infância Paulistana, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo da Cidade de São Paulo – da Educação Infantil com a intenção de identificar como a literatura é tratada neles. Na parte final, tecemos algumas conclusões e apresentamos as referências bibliográficas.

2 Documentos oficiais e a literatura infantil

Nessa seção, apresentamos os documentos com intenção de conhecer como a literatura é tratada neles. Iniciamos com o documento produzido pelo MEC, o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil. Na sequência, discorremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), o Currículo Integrador da Infância Paulistana, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por último, o Currículo da Cidade de São Paulo – Educação Infantil.

2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Em 1998, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabeleceu, pela primeira vez na história do Brasil, que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, foi entregue a cada professor da rede pública um exemplar do RCNEI, elaborado pelo então Ministério da Educação e do Desporto. O Referencial se propunha a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O documento foi fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos.

O RCNEI se intitulava instrumental e didático, alertando os professores para o fato de que deveriam ter consciência em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. O RCNEI se apresentava como um guia de orientação que deveria servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Era composto de três volumes: "Introdução", "Formação pessoal e social", e "Conhecimento de mundo". O governo era do

então presidente, Fernando Henrique Cardoso e o ministro da educação, Paulo Renato de Souza.

No que se refere à literatura, é mencionada no volume três, sob o tópico: "Linguagem oral e escrita", no subtópico: "A criança e a linguagem - Desenvolvimento da linguagem escrita".

Inicialmente o documento mostra os objetivos desse subtópico, entre estes está o objetivo: interessar-se pela leitura de histórias (para crianças de zero a três anos) e na sequência, para crianças de quatro a seis anos solicita que esses objetivos sejam aprofundados e que se promova as seguintes capacidades:

● Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas.

● Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.

● Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor.

● Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.

● Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.

● Escolher os livros para ler e apreciar.

Em seguida, o RCNEI traz o que ele chama de "Conteúdos". Nestes, o documento estabelece para crianças de zero a três, entre outros, os dois seguintes quesitos:

● Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.

● Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

E nas "Orientações didáticas", para crianças de quatro a seis anos, sobre "Falar e escutar", o RCNEI destaca que a narrativa pode

e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. Na sequência sobre o tema "Práticas de Leitura", o documento lista as seguintes, entre outras:

● Participação em situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

● Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

● Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.

● Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.

Nas orientações didáticas que seguem, o documento mostra uma ação que deve ser cuidada no que tange às práticas de leitura:

> Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode se oferecer uma ideia distorcida do que é ler (BRASIL, MEC/RCNEI, 1998).

O documento ainda destaca que ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. E ainda sugere algumas condições que são favoráveis às práticas de leitura como: dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças; possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas; possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Afinal, bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares. Dessa forma, é possível notar que o RCNEI se mostrou bastante completo nas propostas e orientações quanto ao trabalho com leitura literária na

Educação Infantil. Adiante, vamos analisar as determinações estipuladas pelo MEC para estabelecer as bases curriculares.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), um convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Disso resultou uma série de documentos, dentre eles "Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares" (BRASIL, MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de "Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica" (BRASIL, MEC/COEDI, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

A proposta do MEC foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, na reunião ordinária do mês de julho de 2009, da Câmara de Educação Básica. Nessa ocasião, foi designada a comissão que se encarregaria de elaborar novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari e tendo como relator o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa (BRASIL, Portaria CNE/CEB nº 3/2009).

Em 5 de agosto de 2009, com a participação de representantes de entidades nacionais, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e das especialistas da área de Educação Infantil, Maria Carmem

Barbosa (coordenadora do Projeto MEC/UFRGS/2008), Sonia Kramer (consultora do MEC responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto), o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais. Essas designações foram então promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo.

O processo de elaboração das Diretrizes incorporou as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências, debates e reuniões regionais (como os encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém-PA, ocorrido em agosto de 2009; e o debate na ANPED, em outubro de 2009). Foram consideradas também as contribuições enviadas por entidades e grupos como: Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/Universidade Federal de Santa Catarina; Fórum de Educação Infantil do Pará (FEIPA); Fórum Amazonense de Educação Infantil (FAMEI); Fórum Permanente de Educação Infantil do Tocantins (FEITO); Fórum de Educação Infantil do Amapá; Fórum de Educação Infantil de Santa Catarina (contemplando também manifestações dos municípios de Jaguaré, Cachoeiro e Vitória); Fórum Paulista de Educação Infantil; Fórum Gaúcho de Educação Infantil; GT de Educação Infantil da UNDIME; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT); GT 21 (Educação das Relações Étnico-Raciais) da ANPED; Grupo de Estudos em Educação Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), conjuntamente com equipe técnica das Secretarias de Educação do

Município de Maceió e do Estado de Alagoas; alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI/USP); representantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de São Paulo; técnicos da Coordenadoria de Creches da USP; participantes de evento da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife e do Seminário Educação Ambiental e Educação Infantil, em Brasília. E ainda, pesquisadores das seguintes universidades e instituições de pesquisa fizeram considerações ao longo desse processo: Faculdade de Educação da USP; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); Fundação Carlos Chagas (FCC); Centro Universitário Claretiano Batatais; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (BRASIL, MEC, 2010).

Nota-se um empenho do tamanho do Brasil para a criação desse documento. Apesar da imensa colaboração, o documento se mostra pequeno, com apenas 40 páginas, porém muito potente em suas orientações e de forma clara e objetiva. Alinhado com o que havia na vanguarda dos estudos sobre criança, infâncias e Educação Infantil, definindo criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, MEC, 2010).

Além disso, define o currículo como um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, MEC, 2010).

E no que se refere à literatura, no tópico 11, intitulado "Práticas Pedagógicas da Educação Infantil", após definir que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil deveriam ter como eixos norteadores as interações e o brincar, o documento segue listando que é preciso garantir à criança experiências que:

> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, MEC, 2010).

Deixa assim em aberto, muitas possibilidades a serem apresentadas às crianças no trabalho com leitura literária na Educação Infantil.

A seguir, apresentamos resumidamente o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular.

2.3 Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que serve como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas nas redes de ensino públicas e privadas, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil. Seu objetivo é organizar e

definir os conteúdos que todo estudante da Educação Básica deve aprender.

Em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), especialistas discutiram a necessidade da BNCC como parte do documento nacional de educação. No mesmo ano, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil e a Educação Básica.

Em 2012, foram instituídos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Em 2014, uma nova CONAE gerou um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira, servindo de referência para a mobilização em torno da BNCC.

O processo de elaboração da BNCC começou a tomar forma com o I Seminário Interinstitucional para sua elaboração, realizado em 2015. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC, e em setembro desse ano foi disponibilizada a primeira versão da BNCC. Em dezembro de 2015, o documento preliminar foi discutido em escolas de todo o Brasil.

Em 2016, foi lançada a segunda versão da BNCC, e 27 Seminários Estaduais foram realizados para debater essa versão. A terceira versão começou a ser redigida em agosto com base na versão anterior. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou sua implantação.

Em 2018, educadores, de todo o Brasil, analisaram a BNCC, especialmente as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, para compreender sua implementação e impacto na Educação Básica.

Na seção 3 da BNCC, intitulada "A etapa da Educação Infantil", destaca-se a mudança de terminologia de "pré-escola" para refletir a importância da Educação Infantil como parte integral

da Educação Básica, em vez de uma preparação para o Ensino Fundamental.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o atendimento de crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Educação Infantil passou a ser parte integrante da Educação Básica. Em 2006, a LDB foi ajustada para antecipar o início do Ensino Fundamental de 7 para 6 anos, abrangendo crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil. Em 2009, uma Emenda Constitucional estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 e 5 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, definem a criança como:

> sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

O artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) retoma os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da etapa, destacando a importância das interações e da brincadeira. Essas experiências são vistas como fundamentais para a construção e apropriação de conhecimentos pelas crianças, por meio de suas ações com os pares e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

O documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem condições para que as crianças desempenhem um papel ativo, construam significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural. Esses direitos são:

1. Conviver: A capacidade de se relacionar e interagir com os outros.

2. Brincar: A importância do brincar como meio de aprendizado e desenvolvimento.

3. Participar: O engajamento ativo nas atividades e nas decisões que afetam seu ambiente.

4. Explorar: A curiosidade e a investigação do mundo ao redor.

5. Expressar: A habilidade de comunicar pensamentos, sentimentos e ideias.

6. Conhecer-se: A construção da identidade e do autoconhecimento.

Esses direitos destacam a necessidade de intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas propostas, garantindo que as atividades e experiências oferecidas às crianças estejam alinhadas com esses princípios de desenvolvimento e aprendizagem.

O documento menciona a literatura como um componente importante dentro desse contexto, reconhecendo seu papel no enriquecimento das experiências educativas das crianças e na promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme segue:

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, MEC, 2017).

A BNCC define a etapa da Educação Infantil com base em cinco campos de experiência, entre os quais "Escuta, fala, pensamento e imaginação" destaca a importância da curiosidade das crianças em relação à escrita. O documento enfatiza que as crianças pequenas, ao observarem e participarem das atividades familiares relacionadas à leitura e escrita, desenvolvem um interesse natural por esses processos. Portanto, a imersão na cultura escrita deve respeitar e partir do que as crianças já conhecem e das curiosidades que manifestam, permitindo um

desenvolvimento mais significativo e contextualizado da habilidade de leitura e escrita.

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, MEC, 2017).

Concluímos assim que a BNCC menciona a literatura infantil, destacando a importância de gosto pela leitura, e os demais saberes, como o estímulo à imaginação e o conhecimento de mundo, os quais também propiciam a vivência com a escrita, as letras e o mundo letrado.

2.4 Currículo Integrador da Infância Paulistana

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) - Divisão de Educação Infantil e Divisão de Ensino Fundamental e Médio, divulga o documento "Currículo Integrador da Infância Paulistana".

O "Currículo Integrador da Infância Paulistana" é fruto de ampla discussão e construção coletiva que aconteceu ao longo de 2015, em um primeiro momento, com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), das Diretorias Regionais de Educação (DRE) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (UE), quando foram realizados 13 Seminários Regionais – "Diálogos para a construção do Currículo Integrador da infância Paulistana: articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização", sendo um em cada DRE.

Segundo Sonia Larrubia, diretora de DOT Educação Infantil, em 2016, o documento tem o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas da Educação Básica.

De acordo com a diretora de DOT Ensino Fundamental e Médio, de 2016, Marcia Cordeiro, integrar é garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, considerando as diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, de modo que os seus direitos orientem as práticas educativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O documento "Currículo Integrador da Infância Paulistana", de 2015, já delineava, sob o tópico "Diferentes Linguagens", que as crianças são produtoras de cultura e capazes de fazer parte do próprio processo educativo e que, para isso, usam diferentes linguagens, ou seja, diferentes maneiras de expressar e estabelecer relações, maneiras de ver e compreender o mundo.

Adiante, o documento segue explicitando para que sejam respeitadas e fomentadas as manifestações das múltiplas linguagens das crianças, é essencial garantir, no dia a dia das escolas, o uso dessas formas de expressão, conforme:

> crianças têm direito a se expressar por meio do desenho, da música, da pintura, da escultura, da dança, da investigação, da literatura, da brincadeira, entre outras possibilidades. Essas formas de expressão se constituem como formas de construção do pensamento (SÃO PAULO, 2015, p. 55).

Mais adiante, sob o tópico "A Cultura da Leitura e da Escrita: A Função Social e a Beleza Poética", o documento destaca que a escrita é um instrumento cultural completo, considerando que ler e escrever envolve o uso de signos verbais que representam ideias, sentimentos e fatos. O documento ressalta uma prática comum em nossa cultura, tanto nas famílias quanto nos espaços escolares de

Educação Infantil: apresentar a escrita para a criança, ajudando-a a relacionar som e letra, enfatizando o alfabeto e o treino das letras antes das sílabas. No entanto, para ler, é necessário buscar o sentido do texto como um todo. Ao ler, o leitor deve focar na ideia do que está sendo lido, e não apenas nos sons.

O documento orienta que, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), as crianças devem ter contato com a cultura escrita por meio de textos informativos, histórias e formas de registro para a organização do dia, permitindo que elas se familiarizem com a escrita em sua função social.

Ao conviver com diversos gêneros textuais – como livros de histórias, gibis, revistas, recados, convites, receitas, entre outros – as crianças desenvolvem a atitude de leitura e aprendem a questionar os textos que são lidos para elas. Dessa forma, a cultura escrita é apresentada de maneira social e não de forma fragmentada e simplificada.

As crianças percebem que a maneira como a professora lê uma história não é a mesma que ela usa para se comunicar no dia a dia com elas. Elas notam a maneira prazerosa de ouvir uma história, que muitas vezes inclui vozes e entonações diferentes, tornando a "hora da história" especialmente agradável.

Concluímos, portanto, que o Currículo Integrador esclarece tanto a importância da literatura quanto a desnecessidade de "ensinar" as letrinhas na Educação Infantil. A seguir, explanaremos sobre o Currículo da Cidade Educação Infantil.

2.5 Currículo da Cidade – Educação Infantil

O documento "Currículo da Cidade - Educação Infantil", sendo um "desdobramento" da BNCC, baseia-se diretamente nessa fonte, além de se apoiar em documentos anteriores, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana. No capítulo 3, "A Reinvenção da Ação Docente na Educação Infantil", o documento aborda o tema trazendo referências legais, metas dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das

Nações Unidas (ONU), seguidas de exemplos reais que servem de apoio e ilustração do que pode ser feito nas escolas, além de indicações de artigos para aprofundamento dos temas.

Sob o tópico 3.1 "O Cotidiano Vivido e Refletido", o documento critica práticas ainda presentes em algumas escolas, como rotinas repetitivas e canções que se alternam entre as mesmas atividades constantemente. Ressalta que, dessa forma, o inesperado e a curiosidade natural das crianças não terão espaço.

O documento define cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens). Além disso, destaca a necessidade de considerar situações que promovem aprendizagens e que estão presentes no dia a dia das escolas, como: modos de organização da vida na Educação Infantil; modos de organização do grupo; cenários de investigações e brincadeiras; projetos; oficinas ou ateliês.

No último caso, evidencia que as diversas formas de expressão podem ser desenvolvidas por bebês e crianças em ambientes que favoreçam o aprimoramento de habilidades específicas em áreas como desenho, teatro, circo, pintura, música, modelagem e literatura, entre outras.

Mais adiante, no capítulo 4, "Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental", o documento cita a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010:

> A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar, manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, Lei nº 12. 228, 2010, p. 120).

Ainda no mesmo capítulo, há um parágrafo que aborda a discussão em curso sobre o papel da escrita na Educação Infantil, com opiniões divergentes. O texto deixa claro que "a tarefa da

Educação Infantil é provocar as crianças pequenas a conhecer o mundo da cultura escrita" (SÃO PAULO, 2019, p. 174) por meio de histórias, dramaturgia, poesias e outros gêneros literários. A criança vai construir a função social da escrita, observando e participando de situações de leitura e escrita que façam sentido como práticas sociais, que comunicam, expressam e apoiam a memória, entre outras funções. Em seguida, o documento sugere uma lista de situações pedagógicas relacionadas à escrita como prática social. Dentre os itens, destacam-se os seguintes:

- Momentos da rotina, como selecionar e colocar as fichas com os nomes no quadro.
- Brincadeiras de "caçar a agenda".
- Construção coletiva da rotina (escrita diariamente).
- Leitura dos bilhetes enviados para casa.
- Avisos deixados para as crianças que frequentam o outro turno.
- Leitura diária de literatura.
- Convites para compartilhar conhecimentos sobre descobertas.
- Convite para uma contação de história ou um teatro.
- Levantamento de ideias sobre como receber os amigos de outra sala.
- Registro de uma experiência.

O Currículo da Cidade caminha em consonância com os demais documentos, no que tange à Leitura e Escrita na Educação Infantil. Destaca a importância do trabalho com as crianças e ainda dá sugestões de como trabalhar esse tema, o que inclui a Leitura Literária com sua importância diária.

3. Conclusão

O direito e a importância do acesso à Literatura Infantil de qualidade são devidamente citados em todos os cinco documentos que analisamos. Alguns com mais especificações, outros com menos. O RCNEI se mostrou bastante completo nas propostas e orientações quanto ao trabalho com leitura literária na Educação Infantil. Listou o que chamou de capacidades, conteúdos e práticas de leitura.

O DCNEI se mostrou mais suscinto quanto às possibilidades de práticas, mas destacou a importância do acesso a literatura. A BNCC menciona a literatura infantil, destacando a importância do gosto pela leitura, e os demais saberes, como o estímulo à imaginação e o conhecimento de mundo, os quais também propiciam a vivência com a escrita, as letras e o mundo letrado.

O Currículo Integrador esclarece tanto a importância da literatura quanto a desnecessidade de "ensinar" as letrinhas na Educação Infantil. O Currículo da Cidade destaca a importância do trabalho com as crianças e ainda dá sugestões de como trabalhar esse tema, o que inclui a Leitura Literária com sua importância diária.

Dessa forma, todos os cinco documentos destacam a leitura literária, alguns com mais sugestões de práticas de trabalho, outros com menos. Porém, todos os documentos analisados, desde o documento da esfera federal até a municipal, enfatizam a importância da leitura literária diária para as crianças na Educação Infantil, salientando também como um direito da criança.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: dez. 2024.
BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/base-nacional-comum-curricular-bncc-1. Acesso em: 8 dez. 2025.
BRASIL. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 30 de setembro de 2009 - Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.
SÃO PAULO. **Currículo Integrador da Infância Paulistana -** SME-SP. São Paulo: SME, 2015. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/. Acesso em: 22 nov. 2024.
SÃO PAULO. **Currículo da Cidade - Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação - SME-SP; Coordenadoria Pedagógica – COPED. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/CC-Fund-LP.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

11

CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CONTOS DE FADAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Carolina Sampaio de Souza
Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

O presente artigo tem como proposta apresentar um relato de experiência que ocorreu em uma sala de aula do 2° ano do Ensino Fundamental a partir da elaboração, execução e análise de uma sequência didática do gênero contos de fadas. As atividades que serão apresentadas estão inseridas no projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Um dos seus objetivos foi analisar as contribuições da sequência didática dos gêneros textuais para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Vale ressaltar que o projeto envolveu estudantes regularmente matriculados do curso de Pedagogia, a professora da Universidade e a professora regente da escola pública.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte apresentamos o contexto de pesquisa. Em seguida, discorremos sobre o conceito de sequência didática e sobre o gênero escolhido: conto de fadas. Por último, apresentamos a análise dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula e finalizamos com algumas considerações sobre a realização da experiência didática.

1. Contexto de experiência: a escola, a professora e a sala de aula.

A escola escolhida para o desenvolvimento do nosso projeto está localizada na zona oeste do estado de São Paulo/SP — no bairro de Perdizes, região de classe média – na qual podemos encontrar imóveis residenciais e comerciais (como escolas, supermercados, lojas etc.). A maioria dos estudantes reside nas proximidades ou imediações da escola. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (2020/2023), o colégio preza pela "formação de um ser humano autônomo, criativo, com valores próprios, com uma sólida base de competências e habilidades, como capacidade de participar ativamente de uma sociedade democrática e pluralista" (PPP, p. 5)

Em busca de uma educação que promova a autonomia e a emancipação, é oferecido aos estudantes um ambiente livre de discriminações e violência, e que favorece a conscientização sobre valores éticos, responsabilidade social, diálogo, cooperação e a resolução pacífica de conflitos. No processo de ensino, a escola adota uma abordagem socioconstrutivista e interacionista. Em outras palavras, a instituição acredita que o aprendizado humano envolve uma natureza social particular e ocorre por meio de um processo em que as crianças se integram à vida intelectual das pessoas ao seu redor (Vygotsky, 2007).

O colégio segue as diretrizes do Currículo Paulista, abrangendo o aprendizado dos estudantes, dentre eles, a formação inicial e continuada dos educadores, a criação de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e a definição de critérios para oferecer uma infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (São Paulo, 2019, p. 12). A construção do currículo foi baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o principal objetivo de promover uma Educação Integral, garantindo o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões – cognitiva, social e emocional (PPP, p. 55). O corpo docente é composto por professores titulares aprovados em concurso público, professores admitidos conforme a Lei 500/74 (categoria F)

e professores contratados pela Lei 1.093/2009 (categoria O). Além disso, a equipe conta com professores readaptados e eventuais (PPP, p. 12).

Durante o projeto, acompanhamos uma professora do 2° ano do Ensino Fundamental — Anos Iniciais do 2°A, a professora em questão formou-se na Universidade Nove de Julho (2015) em Pedagogia – e atua há mais de 10 anos na área, sempre no contexto do ensino público. Atua na escola desde 2022.

A sala de aula é equipada com uma mesa e cadeira para o professor, uma lousa verde à frente das crianças; também possui 32 mesas e cadeiras destinadas aos estudantes disposta em quatro fileiras. Acima da lousa, é possível identificar o alfabeto, e nas laterais temos um quadro numérico; igualmente visualizamos também uma lista de chamada com os nomes dos estudantes fixados na parede. A sala possui uma televisão, armários para armazenamento de materiais, estante de livros, ventilador de teto e estantes. Há três grandes janelas que tornam o local bem ventilado e com vista para o bosque (parque de área verde da escola).

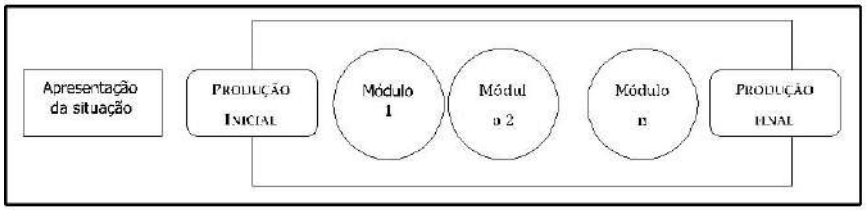
Iniciaremos o artigo apresentando os conceitos de sequência didática e do gênero textual conto de fadas. Seguiremos com o detalhamento e análise para uma breve explicação a respeito da importância do trabalho com o dispositivo sequência didática no processo de alfabetização. Em seguida, faremos a análise do relato de experiência e apresentaremos nossa conclusão.

2. Conceito de Sequência didática

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática e modular, com o objetivo de trabalhar um gênero textual com estudantes que ainda não dominam completamente ou o fazem de forma inadequada, tendo como objetivo facilitar a compreensão dos estudantes sobre as características do gênero estudado a fim de que se tornem aptos a reconhecê-lo e a produzir um texto "de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (Dolz, 2012, p. 97).

O dispositivo de ensino sequência didática pode ser compreendido a partir do esquema abaixo (figura 1) pertencente ao artigo "Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento" de Joaquim Dolz.

Figura 1: A estrutura basilar da sequência didática



Fonte: Esquema da sequência didática (Dolz, 2012, p. 97).

A sequência didática, de acordo com o autor Joaquim Dolz, é uma abordagem pedagógica organizada para estruturar o ensino, de modo a facilitar a aprendizagem de gêneros textuais ou de algum conteúdo específico. Ao tratar do ensino da linguagem, Dolz sugere que as sequências didáticas sejam utilizadas para orientar o processo de ensino-aprendizagem com procedimentos ordenados e graduais, por meio de atividades planejadas que visem desenvolver habilidades específicas dos alunos.

Para Dolz, a sequência didática se desenvolve em várias fases interligadas. Essas fases incluem a introdução ao gênero ou conteúdo a ser estudado, levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, e execução de atividades intermediárias que permitam a exploração e compreensão do gênero ou conteúdo. Como ponto de partida, é necessária uma produção inicial, seguida por atividades de sistematização do conhecimento, e, por fim, uma produção final, na qual os estudantes aplicarão o que aprenderam. Durante nossa passagem pelo PIBID, construímos uma sequência didática e nosso projeto final foi a elaboração de um livro coletivo autoral, com produções dos próprias dos estudantes dentro do gênero escolhido.

Os principais componentes da sequência didática são:

a) Produção Inicial: Os alunos são introduzidos ao gênero ou conteúdo. Realizamos um levantamento de informações prévias que os estudantes tinham a respeito do gênero. Estabelecemos nesse primeiro momento, o objetivo de nosso projeto: a criação de um livro autoral dos estudantes.

b) Análise e compreensão do gênero: Nesta etapa, os alunos realizaram atividades práticas e reflexivas para entender e, muitas vezes, revisitar as características do gênero textual como: marcadores temporais, adjetivos, construção de tempo e espaço nos contos etc. Incluímos leituras, discussões e análise de exemplos que auxiliaram os estudantes a explorar aspectos linguísticos e estruturais.

c) Produções iniciais: Durante essa fase, os alunos foram encorajados a produzir textos individuais e coletivos, aplicando o conhecimento adquirido. Nesta etapa, foi retomada a importância da presença do conflito no gênero e de que forma ele se relaciona com os personagens da história. Essas produções serviram para que pudéssemos analisar e identificar os saberes dos estudantes, e as lacunas de aprendizagem a respeito do gênero textual contos de fadas e, a partir desses dados, pudemos trabalhar os pontos nos quais identificamos necessidades, como marcadores textuais, construção da narrativa e conflito central.

d) Produção Final: Na última etapa, os alunos revisaram e reescreveram suas produções iniciais e aplicaram o que aprenderam durante todo o processo. A produção final foi um livro de autoria dos estudantes que foi produzido com apoio da professora regente da turma, das estudantes vinculadas ao PIBID, e da coordenação do Mackenzie, em parceria com a CAPES.

A proposta de Joaquim Dolz sobre a sequência didática, vai além da simples aquisição de conteúdo, uma vez que ela promove o desenvolvimento de competências como a análise, compreensão e produção de gêneros textuais específicos em contextos reais de comunicação. O trabalho com o dispositivo de ensino sequência didática estimula um aprendizado contínuo e integrado e permite

que os estudantes construam seus conhecimentos de forma gradual e colaborativa.

3. Contos de fada e o processo de alfabetização.

O conto de fada é um dos primeiros gêneros literários aos quais a criança é apresentada desde a primeira infância por meio da oralidade. É por meio dessas narrativas, que as crianças têm a sua primeira percepção do bem e do mal — evidenciados na maioria das histórias que lemos diariamente, que auxiliam a criança a criar a percepção dos conflitos como parte da existência humana: "Há mais significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina." (Schiller, 1980, p. 13).

Schiller afirma que os contos de fadas transmitidos na infância possuem mais profundidade do que as lições que a vida ensina. Segundo ele, os contos provocam emoção, diversão, suspense, de modo a envolver os sentimentos mais primitivos, ao apresentar claramente o confronto entre o bem e o mal; tal fato colabora para o entendimento da criança de que enfrentar desafios faz parte da natureza e da vida humana.

Bruno Bettelheim (1976, p. 23) argumenta que os contos de fadas são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois, além de entreter, cooperam para o esclarecimento de questões internas e contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade. Esses contos oferecem múltiplos significados em diversos níveis, enriquecendo a vida do estudante, pois ao interagir com os contos, a criança tem a oportunidade de explorar os mistérios da vida de forma lúdica.

Cunha (1999, p. 12) destaca que, ao se relacionar com os personagens dos contos, a criança se projeta neles, o que possibilita que o estudante crie estruturas mentais que o auxiliem a resolver problemas do dia a dia, permitindo que ela lide ou conviva com essas questões. Bettelheim acrescenta que os contos de fadas promovem o crescimento, incentivam a generosidade, a

solidariedade e a reflexão sobre a diferença entre o certo e o errado. Assim, esses contos transmitem valores fundamentais, como respeito, justiça, amizade e amor.

A origem dos contos de fadas remonta à tradição oral. Essas histórias geralmente seguem uma estrutura fixa: começa com um conflito que desequilibra a situação inicial, seguido de uma busca por soluções, muitas vezes por meio de elementos mágicos. O desfecho, por fim, traz a restauração da ordem e o retorno à tranquilidade.

Por sua simplicidade e uso de fantasia, os contos de fadas são acessíveis à criança e atendem às características de seu pensamento mágico. Embora os problemas apresentados sejam reais, as respostas são dadas por meio de elementos maravilhosos, fator que agrada o imaginário infantil.

Na perspectiva psicanalítica, a mente humana se constrói por meio de três estruturas: ID (princípio do prazer), EGO (princípio da realidade) e SUPEREGO (princípio moral). A criança nasce com o ID e, ao longo da vida, desenvolve as outras estruturas. O ID é responsável por satisfazer os desejos através da imaginação, sem se preocupar com o tempo e o espaço. Como as crianças ainda estão sob forte influência do ID, os contos de fadas, com sua linguagem simbólica, comunicam-se diretamente com seu imaginário.

Fanny Abramovich (1989, p.33) sugere que os contos de fadas encantam justamente porque lidam com emoções universais em um cenário de fantasia, no qual as crianças podem se identificar com os personagens e buscar soluções para os conflitos apresentados.

Psicanalistas afirmam que os contos de fadas auxiliam as crianças a compreenderem conceitos éticos abstratos, ao transmitir mensagens importantes para a mente consciente e inconscientemente. Ao lidar com problemas universais, como a solidão, esses contos ajudam a dar sentido à vida e a enfrentar os desafios do crescimento.

As narrativas promovem o desenvolvimento de recursos internos e permite que a criança supere dificuldades de modo a

promover uma maturidade emocional. Durante esse processo, a literatura infantil, especialmente os contos de fadas, desempenham um papel decisivo na formação da personalidade e no relacionamento da criança com o mundo.

A simplicidade dos personagens e a dicotomia entre o bem e o mal facilitam a compreensão de valores básicos, e a linguagem simbólica usada nesses contos auxilia na incorporação de valores que norteiam a vida humana.

Especialistas ressaltam que a criança se identifica com o herói não por sua beleza ou bondade, mas porque ele personifica os conflitos que ela enfrenta. Assim, ao se espelhar nos heróis, a criança aprende a superar suas próprias dificuldades e, gradualmente, alcança o equilíbrio emocional necessário para a vida adulta.

O gênero contos de fadas foi associado à alfabetização neste processo, visto que o atual panorama da alfabetização no Brasil nos permite visualizar tanto os progressos quanto as dificuldades dos estudantes no desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita, especialmente quando analisamos os resultados recentes apresentados pela Prova Brasil (atualmente parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) em conjunto com as informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Prova Brasil, que compõe o SAEB, é uma das principais ferramentas de avaliação da educação básica no país, focada em medir o desempenho dos estudantes em áreas como leitura, matemática e ciências. Os resultados mais recentes mostram que, em relação ao desempenho em leitura e escrita (alfabetização), um número considerável de alunos não atingiu o nível esperado de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As estatísticas mais recentes revelam que entre a população com 15 anos ou mais, a taxa de alfabetização no Brasil é de aproximadamente 93,2% (2023). Isso significa que 6,8% da população ainda é analfabeta, o que corresponde a cerca de 11

milhões de pessoas no país. Contudo, essa taxa tem melhorado gradualmente ao longo dos anos.

Outra questão que nos exige extrema atenção é o analfabetismo funcional, que afeta pessoas que sabem ler e escrever, mas não conseguem interpretar textos complexos ou identificar as funções sociais de escrita. Cerca de 29% de nossa população se encontra nessa situação, com variações significativas entre diferentes regiões e níveis educacionais. No ano de 2024, tivemos uma diminuição do índice de analfabetismo no Brasil. Mas a erradicação do analfabetismo ainda está longe de acabar. Diariamente, enfrentamos desafios importantes, como as grandes desigualdades regionais e sociais do Brasil. Para mudar essa realidade, é necessária a implementação de políticas públicas mais completas, aliadas a investimentos em formação de professores e infraestrutura escolar. É urgente reverter esses quadros e melhorar os resultados nas avaliações educacionais.

Maria do Rosário Longo Mortatti (2006), uma das principais estudiosas da alfabetização no país, abordou a temática da alfabetização a partir de uma perspectiva histórica e crítica, destacando sua importância na construção da cidadania e da inclusão social. Para ela, alfabetizar vai além da simples aquisição do código escrito, conforme no excerto:

> [...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir. (Mortatti, 2006, p. 3)

Para Mortatti (2006), a alfabetização é um processo mais amplo e complexo, que envolve a inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita de forma crítica e consciente. Em seus estudos, a autora destaca a ampliação do conceito de alfabetização, que não deve ser reduzido apenas a uma simples decodificação de palavras.

Para a autora, a língua escrita possui um uso social, que permite que os indivíduos compreendam seus contextos sociais, culturais e saibam se relacionar com o mundo em que vivem de forma crítica e reflexiva, tornando-se assim cidadãos que questionam e valorizam um mundo melhor. Além disso, defende uma visão de alfabetização que vai além da mera decodificação de símbolos, propondo uma educação que forme leitores críticos e conscientes, aptos a participar ativamente de nossa sociedade. Seus estudos indicam que a alfabetização é um processo contínuo e complexo, diretamente ligado à promoção da cidadania e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4. Relato de Experiência: análise da Sequência Didática

Nosso artigo tem como objetivo analisar as contribuições do dispositivo de ensino sequência didática, bem como sua importância para o processo de alfabetização e letramento dos estudantes dos Anos Iniciais.

A sequência didática se mostrou uma excelente estratégia para o trabalho com a alfabetização, visto que estrutura todo o processo de ensino em etapas planejadas e organizadas com objetivos claros. O dispositivo também permite que os professores revisitem conteúdos defasados dos estudantes no decorrer do processo e identifiquem as dúvidas que possam surgir a partir da produção inicial, até a produção final, como as características da composição de um gênero textual, por exemplo. A sequência didática possibilita a análise da dicotomia existente entre teoria e prática, uma vez que, por meio dela é possível estimular os estudantes a realizarem diferentes tipos de escrita, tanto individual quanto coletiva, bem como aprofundar as características do gênero textual escolhido. Outro aspecto enriquecedor do trabalho com a sequência didática em sala de aula, é a percepção das diferentes habilidades que encontramos em cada estudante: enquanto alguns estudantes demonstram mais habilidades para liderar, outros possuem para desenhar, já alguns possuem mais facilidades com

questões gramaticais, enquanto outros demonstraram completo domínio das características do gênero com mais aptidão que os demais estudantes. A heterogeneidade do grupo exprimiu que cada criança possui ritmo e diferentes, habilidades, e que juntas se complementaram na construção de trabalho coletivo de excelência.

Durante a sequência didática tivemos a oportunidade de trabalhar a leitura, compreensão, interpretação e produção de textos — fatores essenciais para a formação de leitores competentes – o projeto também pode exemplificar de forma prática aos estudantes o quanto as habilidades de leitura e escrita podem ser fundamentais em diversos contextos sociais.

Nosso projeto também possibilitou um método de avaliação formativa, pois durante o processo, foi possível avaliar o desempenho e envolvimento dos estudantes diante das atividades propostas, e possibilitou que os professores fizessem intervenções e/ou mudanças de estratégias que considerassem adequadas e de acordo com as necessidades do grupo.

O trabalho com a sequência didática favoreceu momentos de construção coletiva entre os estudantes e desenvolvimento de habilidades sociais, como: liderança, respeito aos colegas, habilidades de resolução de problemas, entre outros. Por fim, o trabalho possibilitou que os estudantes desenvolvessem maior autonomia e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

O dispositivo sequência didática na alfabetização é importante para proporcionar um ensino que atenda às necessidades das crianças e respeite suas particularidades e interesses de modo a despertar sua curiosidade. A utilização dessa abordagem contribui para a formação de leitores e escritores críticos, capacitados a interagir com o mundo ao seu redor de forma consciente, respeitosa e ativa.

A primeira etapa do nosso projeto consistiu em uma investigação a respeito dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre os contos de fadas. Questionamos as crianças que confirmaram conhecer e já terem estudado previamente o gênero com a professora regente da sala. No primeiro momento do nosso

trabalho, as crianças realizaram uma produção inicial — a atividade foi utilizada pelo grupo de pibidianas do 2° ano como avaliação diagnóstica – pois por meio dessas produções, pudemos identificar os conhecimentos que os estudantes já haviam adquirido a respeito do gênero, sua estrutura e características.

Após a análise das produções iniciais, nosso segundo passo foi a criação de um conto de fadas coletivo; neste momento também pudemos identificar algumas lacunas que apareceram na produção inicial. Juntas as estudantes do PIBID identificaram a necessidade de auxiliar os estudantes em alguns aspectos da construção da narrativa: iniciamos a construção da história coletiva como mediadoras: escolhemos juntos com os estudantes os personagens da história, o espaço (ambientação), os aspectos mágicos (fantásticos) que fariam parte do conto. Revisitamos também o conflito e sua importância para o gênero. Estabelecemos o conflito que seria mais adequado para a construção do nosso conto de fadas. Analisamos minuciosamente e planejamos a sequência: "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ, 2012, p. 97).

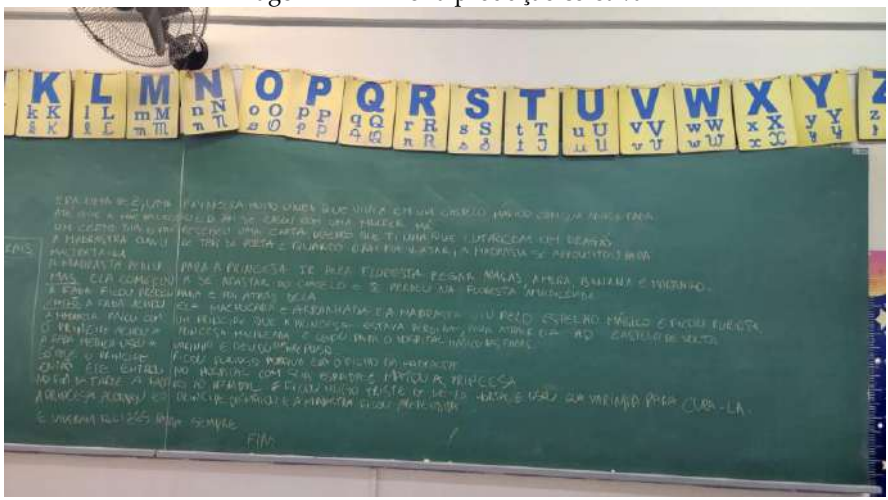
Seguimos com a construção de um texto coletivo, que em conjunto com as crianças, contribuiu na aprendizagem, de modo a guiar os estudantes pelo melhor caminho com intuito de encorajá-los a retomar as aprendizagens para garantir que tenham obtido uma boa compreensão do gênero textual explorado.

A seguir, nosso grupo de pibidianas se reuniu para a tomada de decisão a respeito dos próximos passos, naquele momento, identificamos a necessidade de reler o texto com os estudantes, a fim de revisar sua construção, estrutura, coesão e coerência. Neste momento como intervenção, realizamos a leitura do texto em voz alta com a turma, com objetivo de ajudá-los a identificar os aspectos relacionados à produção e construção da narrativa dentro do gênero textual escolhido: "Em cada um desses níveis, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero e deve, ao

final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente" (DOLZ, 2012, p. 103). Durante o processo de revisão, conduzimos nossas intervenções de forma interativa com as crianças e revisitamos todos os elementos essenciais que compõem um conto de fadas. Utilizamos exemplos de histórias já conhecidas pelos estudantes e estimulamos a participação ativa do grupo. Durante essa etapa, as crianças foram encorajadas a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o gênero — o que nos permitiu identificar os aspectos que os estudantes já dominavam e esclarecer as dúvidas.

Após a revisão, cada criança recebeu novamente o próprio texto, com a tarefa de reler e verificar se haviam incluído todos os elementos característicos de um conto de fadas. Enquanto isso, circulávamos pela sala de aula e oferecíamos suporte individualizado às crianças, de modo a esclarecer as dúvidas específicas e auxiliar os estudantes que precisavam de suporte para reorganizar ou reescrita de seus textos. Esse momento de acompanhamento possibilitou uma aprendizagem mais personalizada, pois permitiu que cada criança revisasse e aperfeiçoasse seu trabalho com mais segurança.

Imagem 2 – Primeira produção coletiva



Fonte: Arquivo das autoras.

Após esse momento de intervenção com os estudantes, realizamos as produções individuais com os devidos ajustes, no entanto, identificamos que grande parte do grupo apresentava dúvidas a respeito dos marcadores temporais presentes no gênero. Efetuamos a leitura do conto "A Bela Adormecida", com um enfoque pedagógico voltado para a compreensão e aplicação dos marcadores temporais. Cada criança recebeu uma cópia do texto para acompanhamento e preenchimento de lacunas estrategicamente posicionadas – no qual as crianças deveriam preencher com os marcadores temporais corretos, previamente fornecidos em uma outra lista entregue em uma folha à parte – esse recurso foi planejado para incentivar as crianças a refletirem sobre a sequência temporal dos eventos na narrativa, de modo a reforçar a compreensão da organização cronológica — um aspecto essencial na construção de história.

Ao longo desta atividade, foi promovida uma interação constante entre as pibidianas e os estudantes. A cada pausa provocada pela lacuna no texto, as crianças eram incentivadas a pensar sobre qual marcador temporal se encaixaria melhor naquele momento da história. A dinâmica da aula não se restringiu apenas à escolha dos marcadores corretos, mas também fomentou discussões sobre o porquê de cada escolha, e permitiu que as crianças justificassem suas respostas com base na lógica da sequência narrativa.

A seguir um trecho da transcrição de um momento de interação com a turma durante a atividade:

– "Vamos pensar juntos: qual é o próximo evento que acontece depois que a princesa encosta o dedo na roca de fiar? Isso acontece imediatamente ou depois de algum tempo?"
–"Logo depois respondeu um aluno entusiasmado.
– "Isso mesmo, então qual marcador temporal da lista podemos usar para indicar esse momento?" – perguntei, estimulando a reflexão.
– "Pode ser 'imediatamente' ou 'logo em seguida'," sugeriu outro aluno, demonstrando que estavam começando a reconhecer as opções corretas.
No quinto parágrafo apareceu a frase
– "...tão extensa que o castelo ficou oculto" vocês sabem o que é oculto?

– Silencioso!
– Mudo!
– Oculto significa que ficou escondido, a mata era tão grande que escondeu o castelo.
Leitura seguiu e se encerrou.
– Aqui a gente tem a nossa história, certo?
– Sim!
– Gostaram?
– Sim
– O que que está faltando aí nessa história?
– Marcadores temporais!
– Alguns marcadores temporais! Nós vamos fazer juntos, vocês vão conversar com o grupo de vocês, então vamos lá. O primeiro, está faltando lá: tem duas opções aqui (frases escritas na lousa, separadas de duas em duas para facilitar). Vocês vão discutir com o grupo o que que vocês acham e nós vamos fazer juntos! Então, o que que está faltando lá no primeiro?
Discutiram cerca de 1 minuto com o grupo
– Conseguiram fazer o primeiro?
– Sim!
– O que falta lá no primeiro parágrafo?
– Era uma vez! Aqui é o primeiro, vocês podem colocar o número 1 na folha com as frases de marcadores temporais, e podem completar a frase lá no texto. Pronto, todo mundo completou?
– Sim!
– A majestade foi tomar um banho no rio e encontrou a rã. A profecia da rã se concretizou. O que vocês acham que vem depois? Apontei para as opções na lousa.
– Na mesma hora!
– Em alguns momentos!
– Alguém falou baixinho e já acertou!
– Alguns meses depois!
– Aqui a gente tem outro marcador temporal, foram alguns meses para nascer a menina.
Discutiram cerca de 1 minuto com o grupo. Fui passando entre os grupos para saber se estavam conseguindo realizar a tarefa.
– Podemos ir para o próximo?
– Sim!
– Os convites aconteceram para a festa, partiram somente doze mensageiros com convite para doze fadas. Cada uma delas chegou perto do berço, como foi que aconteceu? Qual é o próximo marcador temporal?
– Na mesma hora!
– Vamos pensar!
– No dia da festa!

– No dia da festa, muito bem! Por que no dia da festa? Porque todo esse acontecimento houve no dia do batizado. Muito bem!
Discutiram o próximo por cerca de 1 minuto com o grupo.
– Muito bem, todo mundo terminou?
– Sim!
– A fada Malévola, falou que aos quinze anos ela iria se ferir porque ele se sentiu ofendida por não ter sido convidada. Então o rei instituiu uma lei severa: todos os instrumentos de fiar deveriam ser destruídos...Qual o próximo marcador?
– E na mesma hora!
– E na mesma hora, será?
– Em breve!
– E daquele dia em diante!
– E daquele dia em diante, muito bem! E daquele dia em diante ninguém mais fiava! Ficou proibido que alguém fiasse dentro do castelo para que a princesa não se machucasse, certo? Estão conseguindo? Tem alguém que está precisando de ajuda? A1 solicitou ajuda pois se perdeu no texto.
– Todo mundo conseguiu?
– Sim!
– Flor graciosa crescia, ela era bonita, boa, gentil e caridosa e os súditos a adoravam. O que aconteceu, quando a maldição se cumpriu?
– Logo que ela completou quinze anos! Aqui tem outro marcador temporal, quinze anos, não foi com quatorze e não foi com treze, foi com quinze anos.
– Pronto? Alguém precisa de ajuda?
– Pronto!
– Posso ir para o próximo?
– Sim!
– O que aconteceu depois? Ela estava entediada porque os pais tinham saído para a caça e começou a andar pelo castelo até que encontrou a vovozinha que estava fiando na torre do castelo.... E aí?
– Na mesma hora!
– Na mesma hora, aquele sono estranho se difundiu. Assim que ela espetou o dedo, na mesma hora ela teve sono, ela caiu no sono profundo. Todo mundo conseguiu?
– Sim!

Durante essa atividade, tivemos uma aprendizagem que não só promoveu o uso adequado dos marcadores temporais, mas que também envolveu a turma em um processo reflexivo sobre a organização dos acontecimentos dentro da história. Ao final da tarefa, todos os estudantes puderam completar o conto de forma colaborativa, e compreender como os marcadores temporais ajudam a construir uma narrativa coesa e bem estruturada.

A abordagem foi fundamental para que os alunos identificassem o erro como possibilidade de aprendizado, pois cada passo foi pensado para trazer a reflexão sobre a construção da história: "...O erro, quando trabalhado e superado pelo próprio aluno, ensina mais do que muitas aulas expositivas quando o aluno segue o raciocínio do professor e não o seu próprio." (Carvalho, 2014 p.6).

Com base nas aprendizagens adquiridas ao longo da última atividade, pudemos identificar a necessidade de revisitar pontuações textuais, uma vez que, as crianças demonstravam dificuldade em respeitar e aplicar corretamente os sinais de pontuação. Demos continuidade na aplicação das tarefas e utilizamos um exercício de pontuação textual por meio do conto "A princesa e o sapo" – o texto foi entregue em tiras para que as crianças pudessem colocar em ordem, foi solicitado que seguissem os sinais de pontuação corretos, conforme na imagem:

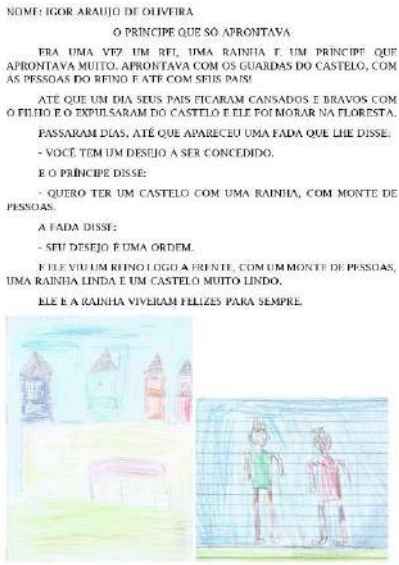
Imagem 3 – Sinais de Pontuação.

Fonte: arquivo das autoras.

A finalização do nosso projeto, ocorreu com a produção final do livro, no qual cada estudante teve a oportunidade de contribuir individualmente com textos autorais. Fomos responsáveis pela finalização e sistematização de todos os conceitos e habilidades

previamente trabalhados com os estudantes. A seguir, alguns exemplos de construções narrativas que foram acrescidas ao livro:

Imagem 4 – Produção Final A



NOME: IGOR ARAUJO DE OLIVEIRA

O PRÍNCIPE QUE SÓ APRONTAVA

ERA UMA VEZ UM REI, UMA RAINHA E UM PRÍNCIPE QUE APRONTAVA MUITO. APRONTAVA COM OS GUARDAS DO CASTELO, COM AS PESSOAS DO REINO E ATÉ COM SEUS PAIS!

ATÉ QUE UM DIA SEUS PAIS FICARAM CANSADOS E BRAVOS COM O FILHO E O EXPULSARAM DO CASTELO E ELE FOI MORAR NA FLORESTA.

PASSARAM DIAS, ATÉ QUE APARECEU UMA FADA QUE LHE DISSE:

- VOCÊ TEM UM DESEJO A SER CONCEDIDO.

E O PRÍNCIPE DISSE:

- QUERO TER UM CASTELO COM UMA RAINHA, COM MONTE DE PESSOAS.

A FADA DISSE:

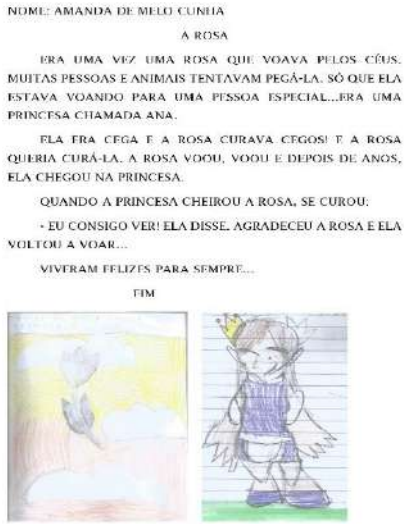
- SEU DESEJO É UMA ORDEM.

E ELE VIU UM REINO LOGO A FRENTE, COM UM MONTE DE PESSOAS, UMA RAINHA LINDA E UM CASTELO MUITO LINDO.

ELE E A RAINHA VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: arquivo das autoras.

Imagem 5 – Produção Final I



NOME: AMANDA DE MELO CUNHA

A ROSA

ERA UMA VEZ UMA ROSA QUE VOAVA PELOS CÉUS. MUITAS PESSOAS E ANIMAIS TENTAVAM PEGÁ-LA. SÓ QUE ELA ESTAVA VOANDO PARA UMA PESSOA ESPECIAL...ERA UMA PRINCESA CHAMADA ANA.

ELA FRA CEGA E A ROSA CURAVA CEGOS! E A ROSA QUERIA CURÁ-LA. A ROSA VOOU, VOOU E DEPOIS DE ANOS, ELA CHEGOU NA PRINCESA.

QUANDO A PRINCESA CHEIROU A ROSA, SE CUROU.

- EU CONSIGO VER! ELA DISSE. AGRADECEU A ROSA E ELA VOLTOU A VOAR...

VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE...

FIM

Fonte: arquivo das autoras.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi investigar as contribuições da sequência didática do gênero contos de fadas como dispositivo de ensino no processo de alfabetização e letramento de crianças no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A experiência propiciada pelo PIBID foi uma oportunidade fundamental para acompanhamos todo os aprendizados das crianças nesse segmento de ensino.

Os conteúdos que desenvolvemos foram fundamentais para a compreensão do quão abrangente é o estudo por meio da sequência didática e como os gêneros textuais podem se relacionar de forma direta com a alfabetização. Participar do projeto, propiciou momentos

marcantes em minha jornada como educadora, reafirmando o amor e a dedicação que tenho pela profissão que escolhi.

A turma do 2° ano A, com a qual trabalhei mais de perto, era composta por crianças afetuosas, participativas e extremamente capazes. Acompanhar o desenvolvimento delas ao longo de um ano foi um prazer e uma experiência enriquecedora.

Outro ponto importante, está relacionado com a aprendizagem adquirida ao trabalhar com o dispositivo de ensino sequência didática, em conjunto com o gênero textual contos de fadas — foi uma estratégia pedagógica enriquecedora no processo de alfabetização. Ao unir esses dois elementos, pudemos propiciar ao grupo um ambiente de aprendizagem que não só desenvolve habilidades de leitura e escrita, mas também desperta o interesse e a imaginação das crianças, facilitando a construção de significados e a compreensão da estrutura dos textos.

Já o trabalho com os contos de fadas, nos evidenciou por meio de suas narrativas encantadoras e repleta de elementos fantásticos, como personagens heroicos, vilões e magia, podem oferecer uma excelente base para trabalhar as habilidades linguísticas essenciais na alfabetização. As crianças já possuem previamente uma familiaridade natural com esses tipos de histórias, o que facilita a introdução de conceitos como estrutura narrativa, uso de marcadores temporais, pontuação, e vocabulário básico. As expressões típicas de utilização desses contos como "Era uma vez..." ou "... “viveram felizes para sempre" contribuem para que os estudantes entendam a organização de um texto narrativo de forma lúdica e significativa.

Dentro de uma sequência didática, o uso dos contos de fadas pode ser dividido em várias etapas que guiam progressivamente o desenvolvimento das habilidades das crianças. Primeiramente, é possível iniciar o trabalho com a leitura e a análise de diferentes contos, de modo a identificar seus elementos principais, como enredo, personagens e ambiente. Em seguida, é possível incentivar os estudantes a discutir e a refletir sobre o conteúdo das histórias, bem como comparar suas versões iniciais de escrita e seus avanços

até a produção final. Esse processo de análise e discussão estimulou a compreensão e ajudou a fixar o vocabulário e as estruturas textuais de forma gradual.

Após essa fase de exploração e discussão, as crianças foram convidadas a produzir seus próprios contos de fadas. Durante essa etapa, as pibidianas em parceria com a professora regente, puderam orientar os estudantes na construção de uma narrativa coerente, de modo a respeitar a sequência de eventos, a utilização correta dos marcadores temporais e o uso adequado de pontuação. Além disso, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de contar histórias foi fortemente trabalhado, ao mesmo tempo em que as crianças consolidavam suas competências em leitura e escrita.

Outro aspecto importante dessa abordagem, foi a possibilidade de trabalhar a construção e produção textual de modo coletivo, pois propiciou aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e socialização, muito importantes nesta etapa escolar.

Podemos concluir, que o dispositivo de ensino sequência didática do gênero contos de fadas oferece uma abordagem estruturada e adequada na alfabetização, ao combinar a aprendizagem formal da linguagem com o encantamento das histórias clássicas. Essa estratégia facilitou a aquisição de habilidades de leitura e escrita de forma prazerosa, e motivou as crianças a participarem ativamente do processo para que pouco a pouco se apropriassem de conhecimentos linguísticos fundamentais para o seu desenvolvimento educacional.

Este ano de estágio foi extremamente significativo para mim, pois tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade da escola pública, seus desafios e as dinâmicas de seus professores e estudantes em sala de aula. Foi uma experiência valiosa, que me permitiu ver de perto o esforço diário de todos os envolvidos na luta por uma educação de qualidade e equitativa. Participar deste projeto também me levou à reflexão de que é necessário investimento em políticas públicas de qualidade, para que as

necessidades das crianças da escola pública sejam atendidas de modo igualitário, visto que somos apenas um Brasil e é nosso dever cuidar e investir na educação de nossas crianças.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosura e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

BRASIL. Tópicos e descritores: matrizes de referência em língua portuguesa – SAEB/Prova Brasil. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 11 set. 2009.

CARVALHO, Anna Maria. O ensino de ciências por investigação. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. São Paulo, Ática, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22320-alfabetizacao.html. Acesso em: 23 out. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. São Paulo: Unesp, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima, São Paulo, 2020/2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SCHILLER, Friedrich. O enigma da morte no teatro. Berlim: Mcmillan, 1805.
VYGOTSKY, Lev. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

Alfabetização e Letramento – 265; 274; 282
Aprendizagem da docência – 75; 77; 82; 84; 111; 187
Aprendizagem significativa – 11; 12; 14; 15; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 29; 31; 173
Avaliação – 26; 70; 72; 79; 89; 92; 93; 94; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 106; 110; 113; 171; 173; 179; 182; 188; 206; 209; 210; 211; 212; 235; 236; 266; 272; 275; 276
Contexto escolar - 52
Desenvolvimento profissional docente – 58; 69; 75; 166; 186
documentos oficiais – 32; 89; 96; 101; 102; 247
Educação bilíngue – 10; 11;17; 26; 28; 29; 30; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 195; 196; 197; 198; 199; 201; 202; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 211; 212; 213; 214
Educação especial – 108; 109; 165; 166; 174; 175; 176; 177; 178; 180; 185; 186
Educação antirracista – 113; 120; 121; 124; 128; 130; 131
Ensino de artes - 31
Ensino Superior – 13; 70; 93; 102; 165; 166; 168; 174; 176; 177; 178; 179; 180; 181; 182; 183; 186; 187; 188; 237
Formação do educador – 87; 107
Formação do professor – 99; 165; 166; 167; 173; 183
Medidas socioeducativas – 215; 216; 229; 230; 231; 234; 236; 237; 239; 241; 243
PIBID – 265; 268; 269; 275; 276; 278; 282; 284
Políticas públicas educacionais – 166; 167; 178
Práticas educativas – 38; 58; 120; 259
Processos educacativos - 76
Sequência didática – 265; 267; 268; 269; 274; 275; 276; 282; 283; 284

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALINE MINORELLI
Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade de Guarulhos (2011) e graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021). Atualmente é professora DO Colégio Presbiteriano Mackenzie. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística.
http://lattes.cnpq.br/8379615266129490.
E-mail: aline.minorelli@mackenzie.br.

CAROLINA SAMPAIO DE SOUZA
Pedagoga, tem graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e pós-graduação em Alfabetização pelo Instituto Singularidades. Atualmente exerce atividades de ensino junto à Beacon School - SP.
https://lattes.cnpq.br/1314756866466968.
E-mail: carolinasampaio01@gmail.com.

ÉLIDA JACOMINI NUNES
Doutora em Letras (Análise do Discurso/Oralidade/Estudos Literários e linguísticos) pela Universidade de São Paulo e Mestre em Administração de Empresas - Recursos Humanos/ Gestão de Pessoas (Desenvolvimento Humano e Comunicação) - pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É docente em cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Presbiteriana.
http://lattes.cnpq.br/8492386336901451.
E-mail: elida.nunes@mackenzie.br.

JOÃO CLEMENTE DE SOUZA NETO
Sociólogo, tem mestrado (1992) e doutorado (1997) em Ciências Sociais e pós-doutorado (2005) em Sociologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP. É professor do

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP.
http://lattes.cnpq.br/3200985522734291.
E-mail: joao.souza@mackenzie.br.

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI.
Pedagoga, tem mestrado e doutorado em Educação pela PUC do Rio de Janeiro, e pós-doutorado junto à Santa Clara University - EUA na área de Formação de Professores. Aposentada como professora titular pela Universidade Federal de São Carlos, atualmente exerce atividades de ensino. pesquisa e extensão junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP.
http://lattes.cnpq.br/2121396261196481.
E-mail: gramizuka@gmail.com.

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE
Pedagoga, tem mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, doutorado em Comunicação Semiótica pela PUC-SP e pós-doutorado em Políticas Públicas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atualmente exerce atividades de ensino e pesquisa junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP.
http://lattes.cnpq.br/2272192785424412.
E-mail: maria.andrade@mackenzie,br.

MARIANA TAVANO GABRIEL
Pedagoga e Mestre da Faculdade de Educação da USP, sob orientação do Professor Roberto da Silva, pesquisando e trabalhando atualmente com foco em educação em regimes de privação de liberdade, Pedagogia Social e Socioeducação, mas já tendo atuado em diversas áreas na educação, como educação infantil, educação especial, alfabetização de crianças e adolescentes, e educação bilíngue.
http://lattes.cnpq.br/9837752391500483.
E-mail: mariana.tavano@usp.br.

MARJORIE SLIVINSKI DOS REIS PIMENTA
Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Práticas da Educação Bilíngue pelo Centro Universitário UniDomBosco. Atua como professora bilíngue na Educação Infantil na Escola Bilíngue Pueri Domus.
https://lattes.cnpq.br/0025493410849069.
E-mail: marjorie.slivinski@outlook.com.

MELISSA DELAZARI BELLINI
Possui graduação em Pedagogia e em Artes Visuais, especialização em Psicopedagogia, mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Desenvolveu trajetória profissional como docente da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais. Atualmente, exerce a função de professora e mentora do componente curricular de Arte.
http://lattes.cnpq.br/3413170907872855.
E-mail: melissavdm@yahoo.com.br.

ROBERTO DA SILVA (*in memoriam*)
Pedagogo (UFMT, 1993), Mestre (USP, 1998), Doutor (USP, 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009), Professor no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação, orientador de mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Educação e supervisor de pós-doutorados nas mesmas áreas.

ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ
Doutora em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Título Mulheres em movimento, movimento de Mulheres: a participação feminina na luta pela moradia na Cidade de São Paulo. Coordenadora e Professora da Pós-Graduação no Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e colaboradora da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e

Extensão - COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP - Pós-Graduação- Lato Senso em História, Sociedade e Cultura.
http://lattes.cnpq.br/8177502122038987.
E-mail: rosanamaria.schwartz@mackenzie.br.

SHEILA CARLA DE SOUZA
Doutora em Educação, Arte e História da Cultura /UPM. Professora do Centro de Educação, Teologia e Filosofia (CEFT) da UPM, atuante nos cursos de Licenciaturas nas modalidades presencial e digital. Líder grupo de pesquisa GP-EDUCA-MACK que investiga o desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem em crianças neurodivergentes.
http://lattes.cnpq.br/5772207747984241.
E-mail: sheilart.souza@mackenzie.br.

SHEILA MORAIS DE SOUSA MENDES
Professora e pesquisadora com experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGEAHC/UPM), com título obtido em 2025. Possui especializações em Alfabetização e Letramento (UNICSUL, 2018), Arte e Educação (FCE, 2022) e Ludopedagogia (FCE, 2023).
http://lattes.cnpq.br/8225174347250527.
E-mail: sheilassmm@yahoo.com.br.

SIDNEY MARQUES DA MOTTA
Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura MACKENZIE-SP, Especialização em neurociências PUCCAMP/PUC-PR, MBA em Mercado Financeiro IBMEC, graduação em Direito PUCCAMP, professor de Direito.
http://lattes.cnpq.br/6924121692486576.
E-mail: sidneymotta92@gmail.com

TARSILA R F DE OLIVEIRA SANTIAGO
Doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. Atualmente é Diretora de Escola Técnica ETEC Itaquera II – Centro Paula Souza – Governo do estado de São Paulo.
http://lattes.cnpq.br/1425291619117759.
E-mail: tarsilarte@gmail.com.

THIAGO PACHECO
Doutorando pelo Programa de Pós- Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bolsa CAPES. Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com bolsa CAPES pelo Departamento de Enfermagem. Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade Metropolitana de Santos (2009-2010). Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2015-2016).
http://lattes.cnpq.br/3731681882063037.
E-mail: thiagopachecoeducacao@gmail.com

VANESSA AQUINO PANCIONATO
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021). Atualmente é Professora na Educação Infantil do Colégio Interativo. Tem experiência na área de Educação.
http://lattes.cnpq.br/0741143366223031.
E-mail: vaquinopancionato@outlook.com

O livro **EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E INTERDISCIPLINARIDADE** é fruto das pesquisas da Linha de Pesquisa Formação do Educador para a Interdisciplinaridade do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que tem como objetivo investigar os processos de ensino e aprendizagem em contextos escolares e não escolares, adotando como eixo questões postas pela sociedade, sistemas escolares e políticas educacionais.

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br
ISBN 978-65-265-2040-6