



Formação de educadores, pesquisas e criatividade desafios atuais

Neide de Aquino Noffs
organizadora

VERSÃO IMPRESSA DISPONÍVEL
NO SITE DA EDITORA.



educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
PROJETO

FORMAÇÃO DE EDUCADORES,
PESQUISAS E CRIATIVIDADE:
DESAFIOS ATUAIS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Reitora: Maria Amalia Pie Abib Andery

educ

EDITORA DA PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Conselho Editorial

Maria Amalia Pie Abib Andery (*Presidente*)

Carla Teresa Martins Romar

Ivo Assad Ibri

José Agnaldo Gomes

José Rodolpho Perazzolo

Lucia Maria Machado Bógus

Maria Elizabeth B. T. Morato Pinto de Almeida

Rosa Maria Marques

Saddo Ag Almouloud

Thiago Pacheco Ferreira (*Diretor da Educ*)

Formação de educadores, pesquisas e criatividade: desafios atuais

Neide de Aquino Noffs

organizadora

educ

Plano de Incentivo à Pesquisa
PIPEq
FUC-SP

São Paulo
2022

Copyright © 2022. Neide de Aquino Noffs. Foi feito o depósito legal.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfouri/PUC-SP

Formação de educadores, pesquisas e criatividade : desafios atuais / org. Neide de Aquino Noffs. - São Paulo : EDUC : PIPEq, 2022.

196 p. ; 23cm

Bibliografia.

ISBN: 978-85-283-0681-1

1. Professores - Formação profissional. 2. Educação. 3. Educação de crianças. 4. Aprendizagem. 5. Prática de ensino. 6. Educação inclusiva. I. Noffs, Neide de Aquino.

CDD 370.71

Bibliotecária: Maria Lúcia S. Pereira CRB 8ª/5754

EDUC – Editora da PUC-SP

Direção

Thiago Pacheco Ferreira

Produção Editorial

Sonia Montone

Revisão

Valéria Diniz

Editoração Eletrônica

Waldir Alves

Gabriel Moraes

Capa

Waldir Alves

Administração e Vendas

Ronaldo Decicino

educ

Rua Monte Alegre, 984 – Sala S16

CEP 05014-901 – São Paulo – SP

Tel./Fax: (11) 3670-8085 e 3670-8558

E-mail: educ@pucsp.br – Site: www.pucsp.br/educ

Prefácio

Quero agradecer imensamente o convite feito pela organizadora do livro, a professora doutora Neide Noffs, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para prefaciar esta obra. Ler os capítulos em primeira mão e poder, de maneira inédita, percorrer as linhas das produções, para mim, é um presente. Prefaciar um livro é convidar os futuros leitores para a produção que nasce e, assim, despertar sentidos e significados para adentrar nas discussões e reflexões nele contidas.

Formação de educadores, pesquisas e criatividade: desafios atuais nasce da autoria de 13 pesquisadoras e 1 pesquisador que, por meio de suas pesquisas, organizam reflexões que resultam em 10 artigos que, abordando diferentes dimensões do processo educativo, convidam o leitor a aprofundar-se em discussões e desafios plurais a partir de um eixo condutor – “o campo de conhecimento da formação docente” – que se apresenta como uma linha que religa os capítulos e amplia a visão de quem os lê.

A formação de professores, campo tratado com acuidade nos textos apresentados, tem ocupado espaços importantes em discussões nacionais e internacionais com foco na educação de qualidade, seja pública ou privada. Uma pesquisa crítica possui responsabilidades importantes no sentido de resistir aos modismos e mandos pautados pelas políticas educacionais neoliberais, mercadológicas, utilitaristas, que desmontam a educação e impedem a construção de uma sociedade justa, equânime para todos e todas.

Repensar a formação docente incluindo princípios progressistas, democráticos e humanistas é vislumbrar reflexões com foco nas organizações escolares, nas redes e sistemas de ensino que abarcam os processos de ensino e aprendizagem e suas relações com intencionalidades e finalidades educacionais. Ao pensar sobre o campo de conhecimento da formação docente, somos chamados a uma união a partir da práxis crítica, que fortalece nossa caminhada profissional em meio a tantos desafios contemporâneos.

Os textos aqui organizados mostram diferentes abordagens teóricas que apontam para perspectivas educacionais plurais, com estudos ligados aos

processos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos, com temáticas que se complementam ao pensarmos na complexidade do campo de conhecimento educacional. Assim, abarcam os segmentos da educação infantil, do ensino fundamental e superior, proporcionando a ampliação de temáticas como currículo, infância, processo de escrita, prática docente reflexiva, concepção de criança, formação colaborativa, intervenções psicopedagógicas, educação inclusiva, educação integral e professores iniciantes. Destes temas poderemos experienciar discussões contemporâneas, realizando uma trilha breve entre os capítulos, tornando observáveis elementos importantes.

No texto do capítulo 1, intitulado “Educação infantil, campos de experiências e direitos de aprendizagem: desafios a serem enfrentados”, apresentam-se os marcos legais para pensarmos a construção e a implementação curricular na educação infantil com uma importante evidência na discussão em torno da intencionalidade docente e a importância da sua presença em todo o processo educativo em seus diversos contextos. O capítulo 2, intitulado “O espaço como gerador de experiências na primeira infância”, permite-nos compreender a discussão sobre a infância e a criança num contexto teórico emancipatório em que se revela o espaço como um ambiente gerador de experiências. Apesar de não focar especificamente na formação docente, o texto contribui para pensarmos saberes necessários no trabalho com o segmento da educação infantil. O capítulo 3, intitulado “Processos de evolução da escrita: do grafismo à chegada da escrita alfabética”, trata dos processos da evolução da escrita contextualizando a aprendizagem inicial da criança e seus desdobramentos em relação ao objeto de conhecimento e aos sujeitos da aprendizagem numa abordagem construtivista, nos mostrando contribuições importantes para o processo de construção de conhecimento da criança. No capítulo 4, intitulado “Formação docente e prática reflexiva: uma análise do Programa de Educação Tutorial (PET)”, coloca-se em foco a formação docente no âmbito inicial da formação e nos reporta ao PET do Ministério da Educação (MEC), evidenciando a contribuição deste programa para a formação crítica e reflexiva dos estudantes universitários para a atuação profissional futura, sustentando a compreensão da reflexão sobre a ação. No capítulo 5, intitulado “Concepção de criança como diretriz para a formação do educador”, busca-se constituir uma perspectiva teórica que ofereça aprofundamento para pensarmos a concepção da criança com foco em nortear o papel do professor, a metodologia de trabalho e atuação com criança, o que reverbera desdobramentos com foco nas políticas de formação docente para a educação

infantil. No capítulo 6, intitulado “Perspectivas em formação colaborativa de professores”, o texto apresenta um estudo bibliográfico com foco na formação docente, considerando o conteúdo pedagógico do Programa Ler e Escrever como política pública. A investigação revela que o tema da formação colaborativa de professores é marca presente no programa de formação. No capítulo 7, intitulado “A contribuição da psicopedagogia na formação de professores”, o texto reúne reflexões da psicopedagogia e sua contribuição para a formação de professores, colocando o tema sobre intervenções pedagógicas junto ao corpo de profissionais da educação. O texto mostra a importância do diálogo entre os campos de conhecimento. No capítulo 8, intitulado “Educação inclusiva na universidade: a experiência de um núcleo de apoio ao aluno com deficiência visual”, revela-se um estudo sobre acessibilidade de um aluno com deficiência visual. A pesquisa aponta importantes procedimentos de ações de inclusão e identifica desafios e possibilidades no processo de acessibilidade, permanência e conclusão do curso de ensino superior para uma pessoa com deficiência. O capítulo 9, intitulado “Educação integral, currículo e docência”, traz-nos o tema sobre educação integral e a discussão sobre as concepções curriculares e as práticas pedagógicas, revelando conceitos importantes como a apropriação de territórios e saberes da comunidade no processo educacional, com foco no segmento do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal, validando assim a importância da formação docente. No capítulo 10, intitulado “O professor iniciante no ensino superior: o que dizem as pesquisas?”, apresenta-se uma importante investigação bibliográfica sobre a formação dos professores em início de carreira e faz um mapeamento de pesquisas entre 2014 e 2022, afirmando a importância da temática no ensino superior, apontando para uma robusta contribuição na produção dos programas de pós-graduação e de eventos científicos, revelando-nos um contexto desafiador e plural.

As autoras e o autor, aqui reunidos, apresentam-se como pesquisadores que vislumbram um paradigma emancipatório ao tratar dos complexos processos que envolvem a educação, com crítica aos modelos utilitaristas que ameaçam de maneira constante o ensino e os seus desdobramentos em relação à aprendizagem. A produção deste livro cumpre o papel de romper com interesses preconizados por organismos institucionais que olham para a educação como uma área de exploração. Publicar um livro é um ato de luta e resistência.

É necessário reconhecer o contexto atual, estamos vivendo um momento bastante exigente em nossa sociedade, o que impacta de maneira direta na educação; a crise sanitária decorrente da Covid-19, a crise econômica e política revelam a importância de se fortalecer publicações como este livro que viabiliza a ação de consciência, assim possibilitando a ampliação de profissionais críticos. A leitura dos capítulos aqui apresentados nos revigora, amplia a esperança e o ânimo. Produzir conhecimento é uma maneira ética de lutar contra projetos que desmontam a nossa educação. E caminhamos lembrando Caetano Veloso: “[...] é preciso estar atento e forte”.

A educação crítica é o caminho para o fortalecimento de projetos que, de fato, contribuam para a formação de professores, como nos lembra bell hooks (2020) em seu livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* em que ela diz: “Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática.” (ibid., p. 31).

Este livro, que reúne pesquisas de natureza diversificada em relação à metodologia e aos referenciais teóricos, possibilita aos leitores, às leitoras subsídios importantes para pensar criticamente a formação de professores e o processo no campo de conhecimento, bem como seus desdobramentos nas políticas públicas e práticas educacionais.

Boa leitura!

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

Professora associada da Universidade Federal de Alfenas (Unifal), MG
Inverno, em agosto de 2022.

Formação de educadores, pesquisas e criatividade: desafios atuais

—— Neide de Aquino Noffs

Esta coletânea apresenta nosso compromisso como docentes pesquisadores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e instituições parceiras como *locus* de ensino, pesquisa e extensão no sentido da produção de novos conhecimentos. Produção esta que nasce da curiosidade, indagação ou problema. Problema entendido como questões que causam certa perplexidade tendo em vista explicações ou resoluções. Os pesquisadores, autores dos artigos, propuseram-se a estudar um problema identificando os avanços a serem obtidos ao final de seu estudo. As questões escolhidas têm como foco grupos, comunidades ou situações identificadas como relevantes do ponto de vista científico e que possibilitarão o conhecimento necessário para a resolução dos problemas estudados.

Esta publicação foi viabilizada por meio do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq), programa idealizado e implementado em 2014 pela então reitora professora doutora Maria Amália Pie Abib Andery. O PIPEq oferece apoio financeiro para o desenvolvimento de atividades de pesquisa dos docentes da PUC-SP e seus egressos, mediante editais criados a partir de 2015. Em 2016, no primeiro edital, fui contemplada com este apoio e organizei o livro *A formação de professores em diferentes contextos de aprendizagem* com os egressos do mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Educação: Currículo do qual fui orientadora.

Lembramos que, em uma pesquisa, enfrentamos dificuldades, frustrações, dúvidas, satisfações inerentes ao percurso entre problema e relatório final. Cabe ao(à) pesquisador(a) pensar *cientificamente*, pensar *criticamente*. “O pensamento deve preceder segundo determinações regulares que assegurarão a certeza dos resultados obtidos no empenho de conhecer a realidade [...] saber que sabe, por que sabe e como sabe” (Pinto, 1985, p. 85).

A pesquisa é sempre um produto humano. Aprendemos a pesquisar fazendo pesquisas a partir do conhecimento da realidade, selecionando metodologia, formas e instrumentos de coleta de dados acompanhados das reflexões do pesquisador, da descrição e interpretação do problema, das referências utilizadas, dos significados atribuídos pelos participantes às questões levantadas.

Esta coletânea retrata o trabalho desenvolvido na linha de pesquisa “Formação de educadores, educação infantil e o brincar”, pertencente à Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação: Currículo da PUC-SP. Os docentes pesquisadores constituem equipes de trabalho e participam de uma comunidade científica assumindo que para produzir conhecimentos já vivenciaram diferentes formas de aprender, com potencialidades cognitiva, afetiva e social. Valorizam a diversidade, a humanização, a articulação das diferentes áreas de conhecimento e a necessidade de transformação da realidade. Para tanto, envolvem, além do contexto, “o tratamento” científico da situação a ser estudada, identificam obstáculos para resolver problemas e aprender a elaborar as próprias emoções, o conhecimento na perspectiva da ética, do distanciamento necessário à compreensão e elaboração de alternativas que colaborem na resolução do problema estudado.

Os pesquisadores desta coletânea são docentes, profissionais da Educação que, em seu processo de formação, integraram e articularam uma perspectiva teórica visando à compreensão de conceitos educativos importantes a serem considerados, uma atitude científica de investigação da área estudada, uma atitude ética e afetiva no tratamento dos dados e inter-relação com os participantes. Com dez capítulos cujo foco é a formação de educadores em diferentes níveis de ensino e os principais desafios identificados em seu cotidiano, este livro viabiliza o compartilhamento de estudos e ações dos seus autores.

A partir dessas referências, os capítulos foram propostos visando à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento profissional de educadores como um processo que salienta aspectos que o professor pode aprimorar em função de suas formações. Concordamos com Passos et al. (2006, p. 195), ao defenderem o desenvolvimento profissional como um processo “[...] pessoal, permanente, contínuo e incluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas”. Reafirmamos que “[...] a formação ocorre em todas as fases de nossas vidas, se constituindo em aprendizagem contínua, de vivências, conhecimento da realidade, de conhecimentos específicos” (Noffs, 2016, p. 113).

Os capítulos se articulam a partir de temas envolvendo as infâncias, na educação infantil e no ensino fundamental, e a inclusão de estudantes no ensino superior na perspectiva da educação permanente, descrevendo fatos que nos levam a evidências de mudanças na construção do conhecimento e contribuições da Psicopedagogia para a formação de educadores.

O capítulo 1, “Educação infantil campos de experiências e direitos de aprendizagem: desafios a serem enfrentados”, discute as conexões possíveis entre os Direitos de Aprendizagens e os Campos de Experiências estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Infantil, refletindo sobre os desafios da implementação deste ato normativo de modo a garantir essas articulações, ressignificando a prática a partir das ações e características do adulto professor.

O capítulo 2, “O espaço como gerador de experiências na primeira infância”, problematiza a ideia de que o espaço seja corresponsável pela qualidade das experiências que as crianças desenvolvem em ambientes educacionais. Nesse sentido, entende o espaço como gerador de experiências significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

No capítulo 3, “Processos de evolução da escrita – a evolução do grafismo até a chegada da escrita alfabética”, apresenta-se um estudo que investigou o desenvolvimento da expressão gráfica de crianças de 2 a 6 anos na busca de identificar evidências dos processos de maturação e aprendizagem que antecipam e influenciam a aprendizagem da escrita alfabética, entendida como processo simbólico de representação.

O capítulo 4, “Formação docente e prática reflexiva – uma análise do Programa de Educação Tutorial (PET)”, reflete sobre a formação de professores, analisando o Programa de Educação Tutorial (PET), discutindo se contribui com a formação crítica e reflexiva dos alunos-participantes e em que medida isso pode ocorrer.

No capítulo 5, “Concepção de criança como diretriz para a formação do educador”, discute-se a formação do professor fundamentada em duas perspectivas: a primeira trata de uma concepção de criança, a segunda a reconhece como diretriz norteadora da formação inicial do educador, de modo a refletir sobre suas contribuições para ações pedagógicas mais críticas e consistentes.

O capítulo 6, “Perspectivas em formação colaborativa de professores”, tem como objeto de estudo a formação colaborativa, por meio da análise de

dados bibliográficos que permitam afirmar determinadas práticas de formação de professores como pertencentes a tal modalidade, cujo objetivo é discutir a formação colaborativa como um modo mais eficiente de prover a formação continuada dos professores em exercício.

No capítulo 7, “Contribuição da psicopedagogia na formação de professores”, desenvolve-se uma sistematização teórica acerca da contribuição da psicopedagogia na formação continuada de professores, trazendo indicativos da possibilidade de um trabalho sobre como uma intervenção psicopedagógica junto ao coordenador pedagógico pode colaborar para uma escolarização mais qualificada dos estudantes.

O capítulo 8, “Inclusão no ensino superior”, apresenta uma breve trajetória histórica sobre a educação especial e a educação inclusiva – suas concepções e marcos legais –, descrevendo a atuação de um núcleo de apoio a discentes e docentes de uma universidade particular do Estado de São Paulo que visa à garantia de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

O capítulo 9, “Educação integral, currículo e docência”, analisa as concepções e a política de educação integral, explicitando suas aproximações e distanciamentos referentes à realidade de unidades educacionais de ensino fundamental I e II da rede de ensino municipal de São Paulo, discutindo a necessidade de adequação das políticas curriculares sobre educação integral à realidade socioeducacional e qualificação da formação docente, considerando sua aplicabilidade nas práticas escolares da educação básica.

O capítulo 10, “O professor iniciante no ensino superior: o que dizem as pesquisas?”, aponta o mapeamento das pesquisas realizadas a respeito do professor iniciante no ensino superior entre 2014 e 2021, analisando os desafios enfrentados, discutindo a necessidade de uma formação que abarque o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, esta coletânea se apoia no momento de inovação, como ação de mudança ou melhoria da situação proposta como problema de pesquisa, que está articulada à noção de criatividade no sentido de repensar as situações e inovar ações, vislumbrando olhar a realidade a fim de identificar oportunidades novas.

Esta coletânea – baseada em pesquisas por meio de referenciais, observação atenta e compartilhamento de dados – propõe-se a reinventar a educação, não como instância alienadora, mas como possibilidade libertadora, na qual a aprendizagem de novos conhecimentos e conscientizações se deem de forma

natural. A ênfase na formação permite rever situações de aprendizagem por meio de ensino-pesquisa comprometido com a valorização dos profissionais que assumem em seu papel cotidiano a tarefa de que a Educação transformará este momento histórico incerto e desafiador.

Como organizadora deste livro, agradeço à PUC-SP, por meio do Pipeq e da Fundação São Paulo (Fundasp), por acreditar em seus docentes; ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, pelo estímulo à publicação; à Faculdade de Educação e sua equipe, pelo reconhecimento do papel da pesquisa e políticas educacionais/acadêmicas relevantes; aos autores que apoiaram esta coletânea que, iniciada com um sonho, agora se torna realidade.

Meu agradecimento especial à mestranda Cássia Ávila Duarte, que cuidou da infraestrutura para a viabilização deste trabalho. Aos demais alunos que confiam em meu conhecimento, contribuindo para que a ação da docência, pesquisa e orientação permaneça ativa, humana, solidária, minha eterna gratidão!

Referência

PINTO, Álvaro Vieira (1985). *Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.



Sumário

EDUCAÇÃO INFANTIL, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS	17
Neide de Aquino Noffs Cássia Ávila Duarte	
O ESPAÇO COMO GERADOR DE EXPERIÊNCIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA	37
Vera Melis	
PROCESSOS DE EVOLUÇÃO DA ESCRITA: DO GRAFISMO À CHEGADA DA ESCRITA ALFABÉTICA	51
Maria Anita Viviani Martins	
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA REFLEXIVA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)	69
Katia Alves Santos Queiroz	
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA COMO DIRETRIZ PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR	87
Neide Barbosa Saisi	
PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES	105
Patrícia Aparecida Boto	
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	125
Juliana Gnewuch da Silva Vieira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DE UM NÚCLEO DE APOIO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	145
Neide de Aquino Noffs Nelson D'Ángelo Ribeiro Maria Cristina Natel	

EDUCAÇÃO INTEGRAL, CURRÍCULO E DOCÊNCIA	159
Nadia Dumara Ruiz Silveira Vanessa Jordão das Neves Araújo	
O PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	175
Marina Graziela Feldmann Helga Porto Miranda	
SOBRE OS AUTORES	193

Educação infantil, campos de experiências e direitos de aprendizagem: desafios a serem enfrentados

Neide de Aquino Noffs

— Cássia Ávila Duarte

Este texto tem como objetivo discutir possíveis conexões entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) para a educação infantil, visando nortear a educação básica nacional. Objetiva, também, refletir sobre os desafios da implementação da BNCC no cotidiano escolar das instituições de ensino da educação infantil, por meio da ressignificação da sua prática.

A discussão se inicia pela menção aos marcos legais da infância, analisando os documentos norteadores para o currículo da educação infantil, desde a promulgação da *Lei n. 9.349* – Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), que a menciona como parte da educação básica, até a BNCC, que estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências para a educação da infância.

A análise dos documentos foi realizada por meio da abordagem qualitativa, tendo como referenciais os documentos legais norteadores do currículo da educação infantil: Política Nacional da Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) e a BNCC, refletindo sobre os desafios a serem enfrentados.

Como principais resultados, estabeleceu-se uma discussão em torno da intencionalidade docente, expressa na organização e seleção de ações educativas, na inversão da lógica do objetivo de aula para o objetivo de aprendizagem tendo a criança como protagonista. Com isso, a ressignificação da prática docente se mostra necessária para que se estabeleçam as articulações referentes às concepções educacionais da infância presentes na BNCC. A intencionalidade do

professor precisa estar presente na organização das ações educativas, por intermédio da diversificação da seleção de experiências significativas para as crianças – apoiada no conhecimento cultural, nos saberes e contextos nos quais vivem.

A educação infantil tem sido cada vez mais reconhecida, debatida e buscada pelos pais de crianças menores de 6 anos, seja por políticas públicas que propiciam a ampliação da oferta de atendimento nas creches e a universalização da educação infantil, seja pelo cenário social contemporâneo, no qual as mulheres se inserem cada vez no mercado de trabalho. Além disso, vem sofrendo transformações ao longo dos anos, ganhando espaços legais e espaços pedagógicos relevantes. Nesse sentido, este artigo visa discutir o atual documento norteador do currículo da educação infantil, a BNCC, e analisar, de modo qualitativo, as conexões possíveis entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências estabelecidos para a educação infantil a fim de identificar os desafios a serem enfrentados por ela na prática.

Na primeira seção deste texto, são mencionados os documentos legais que favoreceram a educação infantil – desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) até a BNCC, homologada em 2018, analisando suas contribuições para o currículo da educação infantil. A segunda seção discorre sobre a BNCC e realiza uma análise qualitativa dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências estabelecidas por ela, refletindo acerca das relações desses dois aspectos estruturantes da educação infantil. Os desafios a serem enfrentados para que tais conexões sejam possíveis no contexto escolar serão discutidos na terceira seção, propondo uma reflexão acerca da resignificação da prática educativa na educação infantil e seus desafios na organização do trabalho.

Documentos legais que favoreceram a infância e o currículo da educação infantil

No Brasil, a educação é direito de todos, oferecida de forma gratuita em instituições escolares públicas, sendo a educação infantil responsabilidade prioritária dos municípios em regime de colaboração com o Estado e a União. Compete aos municípios definir políticas, elaborar planos municipais de educação e criar programas e projetos de educação infantil. À União cabe a responsabilidade de

formular as diretrizes, a política e os planos nacionais – assim, as leis se apresentam como essenciais para a consolidação dos direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma educação de qualidade.

A infância vem sendo colocada no centro do cenário político desde o processo de redemocratização, ainda em curso no Brasil, tendo a Constituição de 1988 como propulsora dos debates em torno dos direitos das crianças, cuja repercussão é a *Lei n. 8.069* (Brasil, 1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que consolidou esses direitos e serviu de base para as políticas educacionais da infância.

A educação infantil em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como integrante dos sistemas de ensino e etapa inicial da educação básica. Essa valorização se deu pelo entendimento da importância da infância no processo de constituição do sujeito, ao passo que os estudos sobre a infância foram se alargando.

Faremos, aqui, uma breve menção aos marcos legais que estabeleceram as políticas para a infância e contribuíram para o avanço dos estudos sobre as crianças de 0 a 5 anos. Em seguida, exploraremos os documentos norteadores dos currículos da educação infantil que, ao longo do tempo, serviram de base para a BNCC – atual documento normativo que rege o currículo nacional.

Após a Constituição de 1988, a infância foi sendo consolidada por meio de documentos legais que foram alargando o conceito de infância. A cada novo documento normativo, ampliava-se a sua relevância (Quadro 1).

Quadro 1 – Políticas públicas para a primeira infância

Políticas públicas	Proposta
Constituição, 1988.	Iniciou o olhar para a necessidade de a família, a sociedade e o Estado assegurarem direitos às crianças e aos adolescentes, entre eles, a garantia ao direito à educação, abrindo espaço para a aprovação do ECA.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990.	Assegura os direitos de acesso à cidadania e proteção social às crianças e adolescentes em todo território nacional, sendo um instrumento que garante políticas públicas educacionais e norteia ações pedagógicas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996.	Norteadada pelo ECA, compreende a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a fim de proporcionar à criança de 0 a 5 anos um desenvolvimento integral. Para garantir o cumprimento da LDB, é previsto o PNE.
Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, 1998.	Embasado na LDB, os RCNEI foram elaborados com um conjunto de reflexões de cunho educacional que orientava os conteúdos e objetivos de aprendizagem, atuando como ferramenta ou recurso com orientações didáticas para educadores de crianças de 0 a 6 anos.
Plano Nacional de Educação, PNE, 2001. Plano Nacional de Educação – PNE, 2014.	O PNE foi elaborado com o objetivo de traçar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira a cada 10 anos, prevendo monitoramento bianual para que as metas sejam atendidas até o final do prazo estabelecido. Este documento situa a importância da educação infantil como base da constituição da personalidade, da inteligência, da vida emocional, da socialização para uma melhor sociedade.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, 2009.	As DCNEI foram elaboradas como um conjunto de definições que instruem os princípios, fundamentos e procedimentos na educação infantil, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de modo a orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.
Marco Legal da Primeira Infância, março de 2016.	Lei que estabelece diretrizes para políticas públicas e garantias específicas para as crianças de 0 a 6 anos, colocando à vista do país, do governo, da família e da sociedade a importância da primeira infância para a formação de uma sociedade mais justa.
Programa Criança Feliz, outubro de 2016.	Criado alinhando-se ao Marco da primeira Infância, como estratégia para promoção do desenvolvimento humano através do seu acompanhamento, da gestação até os 6 anos de idade, apoiando famílias e assegurando o desenvolvimento infantil integral na primeira infância.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018.	Embasada legalmente na LDB e nas DCNEI a BNCC “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (Brasil, 2018, p. 7).

Fonte: Noffs e Duarte (2021).

O Quadro de Noffs e Duarte (2021) considera os marcos legais para a infância, por isso, analisaremos apenas os documentos referentes ao currículo nele apresentados. Também serão observados dois documentos, localizados após a publicação do referido quadro: as versões de 1994 e 2006 da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI). Ao analisar o Quadro, é possível perceber o percurso evolutivo da educação infantil e sua consolidação no âmbito legal, de modo a estabelecer sua relevância para a sociedade.

Neste percurso evolutivo das concepções da infância, a Constituição de 1988 afirmou os direitos das crianças e dos adolescentes, entre eles, o direito à educação. É dever do Estado assegurar-lhes as vagas e da família, a opção de matriculá-los. Mesmo vinculado à necessidade das famílias, o direito à educação foi uma conquista relevante, reiterada pelo ECA – instituído por meio da *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Criado com a finalidade de assegurar direitos à cidadania e proteção social das crianças e dos adolescentes, apesar de reproduzir somente os dispositivos constitucionais em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos, o ECA tornou-se um instrumento norteador para as ações pedagógicas relacionadas à infância.

Com base no ECA e amparado pelos parâmetros da Constituição, em especial nas questões de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1993, iniciou discussões para construir a PNEI, fundamentada nas discussões do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A PNEI foi instituída em 1994, sugerindo diretrizes gerais – entre elas, diretrizes pedagógicas para uma política direcionada a esse seguimento educacional, assim como ações que o MEC deveria coordenar nos anos subsequentes.

Como uma forma de viabilizar as discussões e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), com a participação de diferentes instituições governamentais e não governamentais, culminando na realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, ocorrido em Brasília, em 1994, que aprovou a proposta do MEC como documento definitivo da PNEI. As diretrizes pedagógicas propostas nesse documento contribuem para ampliar a visão de currículo para a infância, uma vez que ressalta uma proposta fundamentada na concepção de criança, de educação infantil e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida. Essas diretrizes mencionam

que as particularidades das etapas de desenvolvimento da criança demandam da educação infantil duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar. Visando, de forma integrada:

(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (Brasil, 2014)

Assim, entende a criança como um ser integral, que precisa de experiências para a ampliação de repertório cultural e para o seu desenvolvimento como cidadão consciente. Para que ocorra a implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes, o documento afirma que o educador precisa assumir papel de mediador, com intenção educativa. Esta precisa estar impressa em um planejamento que propicie as experiências de aprendizado necessárias para o desenvolvimento da criança. Parte desse planejamento, indica o documento, deve ser realizado com a participação das crianças, acolhendo suas propostas.

Em 2006, esse documento recebeu uma nova versão – a “Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (Brasil, 2006b) – com o mesmo preceito básico presente no documento de 1994: descentralização político-administrativa para assegurar o direito à educação com a participação dos diversos atores sociais, estabelecendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a construção coletiva das políticas públicas para a educação infantil.

A nova versão ampliou alguns preceitos, trouxe como um panorama para a sua constituição, a discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos como base para a construção de uma política que promova a inclusão e garanta o direito à educação para todos. Este documento afirmou o direito das crianças à educação e a reconhecida relevância da educação infantil como etapa inicial da educação básica. As diretrizes da PNEI de 2006, reafirmaram a indissociabilidade entre cuidar e educar, em complementaridade à ação da família, o entendimento da criança em sua totalidade e a qualidade da educação. Enfatiza, também, a formação inicial e continuada dos professores e professoras da educação infantil e a valorização desses profissionais. A primeira versão da PNEI (Brasil, 1994)

teve como base o Projeto de Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais; a segunda versão, de 2006, fundamentou-se na LDB. Ambos os documentos se colocam em posições de complementaridade, isto é, um não substitui o outro.

A LDB (Brasil, 1996) se consolidou como um grande marco legal para a educação brasileira. No que se refere à infância, evidenciou a importância da educação infantil ao considerá-la a primeira etapa da educação básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

Com isso, o trabalho pedagógico direcionado a essa faixa etária ganhou dimensão mais ampla no sistema educacional, pois considerou as crianças de 0 a 6 anos como sujeito social de direitos, tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral em conjunto com a família e a comunidade. A LDB organiza a educação infantil, estabelece regras de funcionamento, carga-horária, frequência, avaliação, bem como a formação de docentes em nível superior ou em nível médio na modalidade normal. Além disso, reitera a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com Estados, Distrito Federal e os municípios, em seu artigo 9º: “I- elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996).

A primeira versão do PNE, previsto desde a Constituição de 1988 e reiterado pela LDB, foi consolidada como política pública apenas em 2001, por meio da *Lei n. 10.172* (Brasil, 2001), seguido da atual versão, de 2014, com duração decenal e monitoramento bianual. O PNE (Brasil 2014), instituído pela *Lei n. 13.005*, tem como objetivo garantir o avanço da educação brasileira ao estabelecer diretrizes, metas e estratégias. Em relação à educação infantil, situa a faixa etária de 0 a 6 anos como base da constituição da personalidade, da inteligência, da vida emocional e da socialização, considerando-a como prioridade. A meta 1 do PNE salienta a educação infantil, prevê a universalização da pré-escola com atendimento de 100% das crianças de 4 e 5 anos e a ampliação das vagas em creches, antevendo o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos até a conclusão do decênio vigente, 2014.

Outro documento relevante para o currículo da educação infantil foi instituído em 1998, fundamentado na LDB: os Referenciais Curriculares Nacionais

da Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998). Esse documento tinha a finalidade de servir como base para discussões sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores da educação infantil a fim de propiciar a reflexão dos docentes sobre sua prática diária com as crianças até 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Os RCNEI tornaram-se um marco em relação ao avanço da educação infantil, ao propor soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches, sem tornar-se marca da antecipação da escolaridade, propondo princípios específicos para a infância que consideram especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos. O documento considera e respeita a diversidade, a individualidade e a pluralidade das crianças, oferece propostas curriculares flexíveis, pautadas no educar e cuidar, de forma inerente. Ainda tem como intuito possibilitar a oferta de experiências de qualidade para as crianças nas instituições de ensino, por meio de brincadeiras que propiciem interação, aprendizagem significativa e respeito aos seus conhecimentos prévios, assim como a resolução de problemas, aproximando-as das práticas sociais reais. Para que seja possível a oferta de experiências de qualidade para as crianças, os RCNEI discutem a necessidade de o professor refletir sobre sua prática, bem como o planejamento e a troca com os pares para a construção de projetos educativos com as crianças e seus familiares.

Algumas leis, apesar de não se estabelecerem nesse trabalho como marcos legais para a educação infantil, foram determinantes para a infância. É o caso da *Lei n. 11.114* (Brasil, 2005), que torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, seguida pela *Lei n. 11.274* (Brasil, 2006), que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 6 anos de idade e determina o prazo de implantação, pelos sistemas de educação, até 2010. Outra contribuição vem da Emenda Constitucional n. 59 (Brasil, 2009), que determina a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, seguida pela *Lei n. 12.796* (Brasil, 2013), que organiza a idade de atendimento das crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos de idade. Diante dessas legislações que estabeleceram a educação infantil como parte da educação básica obrigatória e gratuita, amplia-se a relevância nacional da infância.

Em consonância com as legislações que reorganizaram as faixas etárias dos seguimentos de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 2009 (embasadas nos RCNEI e na

LDB), como um conjunto de definições que orientam os princípios, fundamentos e procedimentos na educação infantil, articulados às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEI (Brasil, 2009). Elas possuem o objetivo de nortear o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação pelas unidades de ensino de seu projeto político pedagógico para assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica e orientar a formulação de políticas de formação de professores e demais profissionais da educação. As DCNEI se tornaram um marco para a educação infantil, ao posicionar a criança como centro do processo educativo e assegurar o seu direito de aprendizagem. Apresentam, também, as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo da educação infantil, reafirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar e o desenvolvimento da criança em sua integralidade, com participação das famílias e comunidades.

Tanto as DCNEI (2009) quanto as DCN (1996) serviram de fundamentação teórica para a construção da BNCC (2018), atual documento normativo construído com o objetivo de nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil. A criação de uma base curricular comum para a educação básica está prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, em seu Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A necessidade de uma base curricular comum foi reiterada na LDB (1996), que regulamenta uma Base Nacional Comum para a Educação Básica em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996)

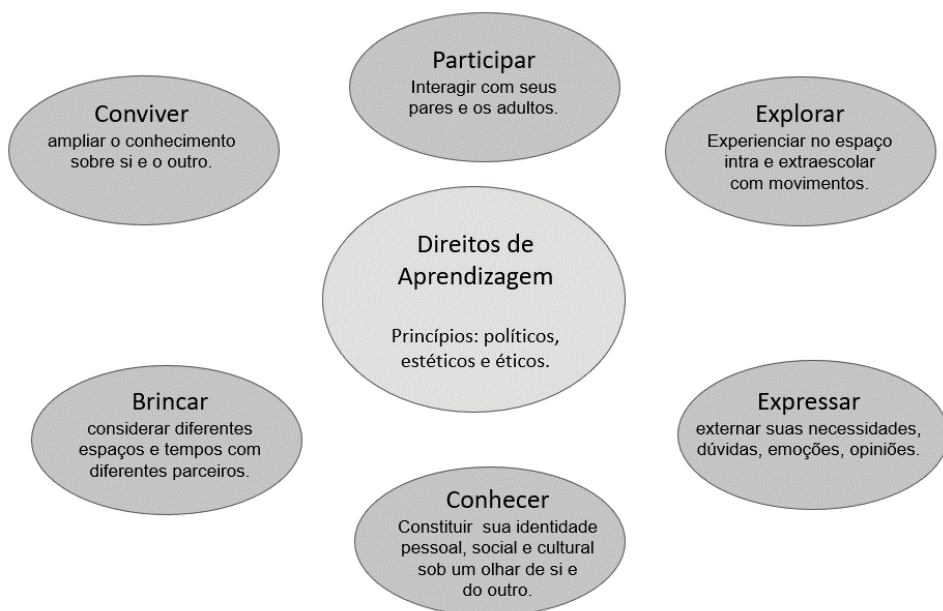
Posteriormente a essas leis que preveem uma base, foram estabelecidos parâmetros curriculares e diretrizes curriculares, mas nenhum tinha função de base curricular. Apesar de previstas na Constituição e na LDB, a BNCC começa a ser elaborada somente em 2015, após o PNE se referir à base nacional comum em quatro de suas metas. Ao ser homologada em 2017, a BNCC regulamenta

quais as aprendizagens essenciais deverão ser trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Base Nacional Curricular Comum: direitos de aprendizagem e campos de experiências

A BNCC (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens necessárias aos estudantes durante o percurso da educação básica, instituindo uma espécie de currículo mínimo para todo o Brasil. Suas orientações se aplicam à formação dos novos currículos escolares – tanto das instituições particulares quanto das públicas –, podendo as secretarias e escolas adaptarem as especificidades das ações pedagógicas à realidade da região do país onde se localizam e das suas comunidades. Nesse sentido, a BNCC visa contribuir para a garantia do direito à educação estabelecido pela Constituição (Brasil, 1988). Trata-se de um importante marco para a educação infantil no Brasil, pois estabelece referências e diretrizes norteadoras para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para as instituições de ensino, indicando habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da vida dos estudantes.

A BNCC reconhece as creches e pré-escolas como ambientes essenciais ao processo de desenvolvimento da criança, ofertando espaços para promover a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades, com o intuito de diversificar e consolidar novas aprendizagens em complementaridade à educação familiar. Partindo dos eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil, as interações e brincadeiras, a Base estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Ela aponta para a inerência desses direitos, articulados em três grandes princípios: políticos, estéticos e éticos, que devem ser assegurados na educação infantil para que todas as crianças tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver (Figura 1).



Fonte: Elaborado pelas autoras para esta publicação.

Figura 1 – Direitos de Aprendizagem

Os direitos de aprendizagem visam garantir condições para que as crianças aprendam em situações de brincadeiras que proporcionem interação com o meio, com o objeto de conhecimento, com outras crianças e adultos, conforme princípios políticos, estéticos e éticos. De acordo com os direitos de aprendizagem, as situações propostas pelos professores precisam considerar os diferentes espaços e tempos para possibilitarem a exploração dos movimentos por meio de vivências dentro e fora do espaço escolar.

Tais direitos têm a finalidade de assegurar as condições necessárias para que as crianças aprendam em situações nas quais tenham a oportunidade de desempenhar papéis ativos, como sujeitos dialógico, criativo e sensível. Visam, também, a oportunidades de vivências de situações que desafiem as crianças na busca de soluções, de modo a ampliar o conhecimento de si e do outro, construir sua identidade pessoal, social e cultural, sentindo-se segura para expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, descobertas, hipóteses e pontos de vista.

Os direitos de aprendizagem estão inseridos em campos de experiências que são áreas do conhecimento pelas quais as crianças devem aprender e se desenvolver: O eu, o outros e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais campos constituem um arranjo curricular que possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas-etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Os campos de experiências consideram os saberes e conhecimentos fundamentais a serem ofertados para as crianças da educação infantil por meio de situações e experiências concretas – pertencentes ao seu cotidiano –, relacionando, para uma aprendizagem significativa, os conhecimentos prévios aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ao considerar os saberes e conhecimentos fundamentais para a infância, os campos de experiências visam:

- a. o eu, o outro e o nós – Entende que a construção da identidade da criança, do seu modo próprio de agir, sentir e pensar se dá por meio da interação com os pares e os adultos, quando a criança tem contato com diferentes modos de vida, pessoas e pontos de vista. Essas interações contribuem para a ampliação das percepções de si mesma e do outro, a valorização da própria identidade, o reconhecimento das diferenças e o desenvolvimento do respeito com o outro;
- b. corpo, gestos e movimentos – Parte do pressuposto de que a criança, desde cedo, explora o mundo, os espaços e os objetos do seu entorno por meio do corpo, movimentos (impulsivos ou intencionais), gestos e a exploração do meio, por intermédio dos sentidos. Propõe que essa exploração ocorra por meio de diferentes linguagens – como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta – para que a criança possa vivenciar um amplo repertório de exploração do seu corpo, descobrir suas possibilidades e limites;
- c. traços, sons, cores e formas – Compreende que a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita à criança vivenciar diversas formas de expressão e linguagem (arte visual, música, teatro, dança e audiovisual) para que crie produções artísticas ou culturais próprias, por meio de sons, traços, gestos, danças,

mímicas, modelagens, desenhos. A possibilidade de autoria contribui para o desenvolvimento estético e crítico, o conhecimento de si, do outro e da realidade em que vive;

- d. oralidade e escrita – Ao compreender o processo de desenvolvimento da interação e comunicação da criança desde o seu nascimento, visa promover experiências em que as crianças possam ouvir e falar, como a escuta de histórias, participação em conversas, exploração de narrativas em contato com múltiplas linguagens. No convívio com os textos, no contato com as letras, as crianças desenvolvem seu potencial criativo e elaboram hipóteses sobre a escrita espontânea (não convencional), demonstrando compreensão da escrita como sistema de representação da língua;
- e. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Entende que a criança está inserida, desde muito pequena, em espaços e tempos de diferentes dimensões, demonstrando curiosidade por tudo que a cerca. Prevê experiências que possibilitem observação, manipulação de objetos, investigação e exploração do seu contexto a fim de construir as noções de distância, direção, profundidade e tempo.

No decorrer da análise da BNCC, vimos que as interações e brincadeiras fazem parte dos eixos estruturantes da prática pedagógica da educação infantil, que visam garantir os seis direitos de aprendizagem previstos para essa faixa etária e que são articulados em três grandes princípios – políticos, estéticos, éticos – e inseridos em campos de experiências com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos de faixas etárias: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Nesse sentido, o arranjo curricular instituído pela BNCC para a educação infantil visa ao desenvolvimento integral da criança. Assim, é fundamental que o professor tenha uma boa compreensão dessa articulação para potencializar suas aprendizagens e desenvolvimentos.

Ressignificando a prática na educação infantil: desafios a serem enfrentados

A educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional, que objetiva ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças na direção de novas aprendizagens. Cabe ao educador planejar ações, interações que promovam o desenvolvimento e articular os campos de experiências com a aprendizagem, garantindo seus direitos. A organização das ações evidencia a intencionalidade de seu trabalho, que se faz presente por meio da diversificação na seleção de suas práticas, de experiências significativas para as crianças, partindo do conhecimento cultural, seus saberes e o contexto em que vivem. Partindo dessa intencionalidade, elencamos alguns desafios a serem enfrentados na organização do trabalho docente.

Um ponto importante é retomar o papel da experiência para a aprendizagem. Entendemos que nem todas as experiências se tornam educativas; algumas podem ser até mesmo deseducativas. Dewey conceitua como experiência deseducativa “[...] toda experiência que produza efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.” (Dewey, 1979, p. 14). As experiências não são fatos isolados, apresentando-se como circunstâncias que envolvem emoções, informações, dependendo da forma com a qual cada pessoa a vivencia. Cada um possui sensibilidade, contextos, repercussões internas e externas próprias, que possibilitam desenvolvimento e crescimento. Tais situações ocorrem por meio de interações e articulações que permitem movimentos contínuos de aprendizagens educativas.

Esta referência de experiência nos estimula a assumir ações participativas mediante oportunidades em que as crianças possam discutir, refletir, observar, interagir fazendo uso de processos e não priorizando resultados. Desta forma, a criança se torna protagonista do seu crescimento, e os adultos, pessoas atentas à vida cotidiana destes protagonistas, propiciando relações e experiências em direção a construções de novas compreensões do mundo, de si e, conseqüentemente, novos conhecimentos. O que devemos repensar é sobre qual “olhar” as crianças devem ser vistas, pois este influencia a tomada de decisão na construção da estrutura curricular. Quando vista como sujeito de direitos, a criança nos sugere desconstruir a estrutura vigente – pautada por hierarquias de conhecimentos, tempos, cargas horárias, lógicas excludentes e seletivas – e construir ambientes

propulsores de experiências. A ação pedagógica com experiências ampliadas implica em novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem graças a novas formas de pensamentos, ações. As experiências não devem se limitar às do cotidiano, mas sim ampliar com novas informações e áreas de conhecimento, atendendo às demandas das crianças, manifestas por curiosidades e indagações.

Na educação infantil, prioritariamente, devemos repensar a ideia de acolhimento à criança no sentido de que, ao ingressar na escola, ela encontre, na organização curricular, um espaço cuidadoso em relação à ampliação social e à presença dos pais na instituição. Esta fase inicial, do contato com a família, deverá possibilitar a compreensão do projeto educacional bem como “lidar” com necessidades e inseguranças dos pais na primeira fase da relação com a escola. Saber escutar – ouvindo o que os pais sentem e compreendem sobre o papel da escola, o que informam sobre o perfil do filho, suas expectativas referentes ao momento de adaptação –, favorece a ideia de acolhimento, de pertencimento. A presença do educador como propiciador de experiências a serem compartilhadas na organização dos espaços, no atendimento às necessidades das crianças, na construção da relação estável entre adultos e crianças, considerando as questões afetivas, éticas, sociais e culturais, subsidiam a seleção de ideias para ações de apoio aos diferentes ritmos e processos que visam à autonomia da aprendizagem saudável. Nesta perspectiva, o papel do adulto apresenta características específicas, entre elas:

- a. organizar o espaço, construindo um ambiente diversificado para acolher e permitir as diferentes expressões das crianças;
- b. construir documentos que registrem sua observação em relação à interação entre as crianças e ao ambiente vivenciado, possibilitando modificações necessárias ao cotidiano;
- c. assumir o papel de pesquisador atento às condições nas quais as ações pedagógicas e educativas são propostas e viabilizadas; cuidar para que a documentação escrita (ou em vídeo e outros dispositivos) amplie oportunidades de conhecimentos eficazes;
- d. facilitar a interação entre os pais, promovendo reflexões, vivências referentes aos materiais, ao ambiente, à socialização de seus filhos em relação ao grupo e à organização do espaço na construção da autonomia da criança;

- e. possibilitar ao adulto referência que sua presença, como pai ou profissional, seja reconhecida como fator de segurança, por meio do contato direto ativo na escola, refletindo sobre “dúvidas” na educação das crianças;
- f. colocar a diversidade em diálogo, ao valorizar diferenças, “reconhecendo a cada um o direito de construir, intersubjetivamente, representações positivas de si mesmos em constante transformação, desenvolvendo assim crescimento, relacionamento e aprendizado” (Fortunati, 2014 p. 83);
- g. a organização curricular deve atender às exigências legais impostas pela legislação educacional, respeitando a especificidade etária das crianças, em especial até 6 anos de idade.

A proposta pedagógica do currículo, alicerçada na brincadeira por intermédio de interações, garante à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação do conhecimento assim como a aprendizagem de diferentes linguagens – como orienta o artigo 4º das DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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 educador, além de preocupar-se com a preparação de contextos, deve desenvolver a habilidade de olhar, ver e identificar as prováveis ações ideais no acompanhamento à organização do saber que a criança irá construindo. O olhar de pesquisador se apresenta como método científico que, em conjunto com o contexto, (educador, educando, família, ou seja, os protagonistas das ações), permite o contínuo processo de reconstrução da experiência para qualificá-la como educativa. Ressaltamos que o envolvimento de profissionais de educação no processo de um trabalho colaborativo nas ações práticas exploratórias se faz necessário. Um exemplo de ação exploratória é o mapeamento de pessoas sugerido por Guerra (2022): “[...] vá a um parque ou área pública de sua região. Crie com cores diferentes um mapa das outras pessoas em relação

a você” (Guerra, 2022, p. 123). O educador pesquisador tem perfil interrogativo e questionador, que, embasado em uma educação problematizadora, identifica no problema o foco de investigação. O educador deve dedicar-se à exploração partindo de perguntas que venham da observação cuidadosa do contexto desenvolvido em relação aos fatos provocadores de investigação. Perguntas provocam reflexões para além do conhecido.

Os desafios que identificamos na compreensão e operacionalização da BNCC não se esgotam neste momento. Estamos acompanhando o despontar de novas referências e experiências, como a da educadora de Budapeste, Emmi Pikler, que explicita sua concepção de criança, seu ambiente, o modo de cuidar de seu corpo, suas emoções, como referência de ações para o desenvolvimento infantil.

O marco legal da primeira infância, datado de 8/3/2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, atentando-se à especificidade e relevância dos primeiros anos de vida como alicerce para o desenvolvimento infantil, para o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida.

Temos que avançar para além da ideia de cuidar e educar que, durante anos, foi o critério da cultura adultocêntrica no atendimento à criança. Atualmente, valorizamos a importância das relações, a organização do ambiente para proporcionar segurança e autonomia à criança, a qualidade da atividade/experiência, considerando sua duração. É necessária a observação atenta do adulto, o diálogo permanente entre a criança e o adulto por meio de palavras, sons, gestos expressos pelas crianças como referência de desenvolvimento infantil.

Temos acompanhado com preocupação a chegada do grupo chileno Vitamina, com estrutura própria, pois sinaliza o avanço, no campo da educação, do sistema privado para a Educação Infantil. Essa ação pode ser entendida como um alívio ao dever do Estado, no que diz respeito a garantia do acesso à educação das crianças de zero a cinco anos, previstos na constituição.

O grupo de pesquisa “Educação Infantil e o Brincar”, certificado pelo CNPq e pela PUC-SP, continuará articulando os direitos de aprendizagem à situações/experiências a serem propostas e vividas pelas crianças, assumindo o compromisso de que, ao nascer uma criança, nasce uma nova oportunidade de aprendizagem infantil.

Referências

- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BRASIL (1994). *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF/Coedi. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BRASIL (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 maio 2022.
- BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BRASIL (2001). *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BRASIL (2005). *Lei n. 11.114, de 16 de maio*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 25 maio 2022.
- BRASIL (2006a). *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 25 maio 2022.
- BRASIL (2006b). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

- BRASIL (2009). *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro, Seção 1, P. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 22 de set. 2022.
- BRASIL (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BRASIL (2013). *Lei n. 12.796, de 4 de abril*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRASIL (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- DEWEY, John (1979). *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo, Companhia Nacional.
- FORTUNATI, Aldo (2014). *A abordagem de San Miniato para a educação das crianças*. Firenze, Botega di Geppetto, Edizioni ETS.
- GUERRA, Monica (2022). *As mais pequenas coisas: exploração como experiência educativa*. São Carlos, Pedro & João.

NOFFS, Neide de Aquino e DUARTE, Cássia A. (2021). Infâncias, diferentes abordagens: da BNCC a Emmi Pikler. *Revista Culturas & Fronteiras*. Rondônia, v. 5, n. 1, dez. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/culturaefronteiras/article/view/6598>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

O espaço como gerador de experiências na primeira infância

— Vera Melis

Introdução

No Brasil, significativos avanços nos dispositivos legais têm garantido a educação infantil como um direito. O direito à educação expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, 1989), na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) só poderá ser garantido se a sociedade assumir a sua responsabilidade. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), são exemplos que informam, orientam projetos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Os documentos oficiais acerca da educação infantil apontam a importância da organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, descobertas e acesso a materiais diversificados. Eles reforçam a visão da criança como protagonista em todos os contextos de aprendizagem, avançam no entendimento de como a criança aprende e assinalam a infância como um espaço e tempo para que as crianças vivenciem experiências cotidianas em suas interações e brincadeiras.

Existem concepções antagônicas a essas sobre a infância. Alguns adultos consideram a criança ingênua, inocente e graciosa. Outros a entendem como um ser que precisa da interferência do adulto para tornar-se completo e perfeito. No entanto, a infância não pode ser caracterizada como um tempo de preparação para coisa nenhuma – e sim como um tempo em si mesmo para ser criança. Ela é um sujeito de direitos – e não de direitos e deveres (Brasil, 2010). Precisa ser respeitada e valorizada em cada momento de seu desenvolvimento. Até os 6 anos de idade, ela busca conquistar sua autonomia, desenvolver seu espírito criativo e adaptar-se ao ambiente social.

Neste contexto, é preciso distinguir a criança do aluno; brincadeira, de aprendizagem; curiosidade, de indisciplina. Planejar espaços educativos para atender aos direitos das crianças significa mais do que conhecer os seus direitos teoricamente, ou seja apenas conhecer a criança como tal. Por isso, é necessário qualificar profissionais da educação infantil e implantar políticas educacionais adequadas à primeira infância.

Não é o objetivo deste capítulo tratar dessas políticas, menos ainda da formação dos profissionais para essa faixa etária. O objeto deste texto é o espaço como gerador de experiências na primeira infância. Em especial, serão analisadas as dimensões: espaço, tempo e cultura escolar, tendo como foco as vivências da criança.

Este capítulo aborda o *espaço* e suas dimensões para a vivência das experiências infantis. Ele atua como marco das condições necessárias para garantir o direito de ser criança. Para planejar essas experiências os espaços necessitam de organização que leve as crianças a transformar, criar e ressignificar sua realidade, estimulando-a à criatividade por meio do brincar, da resolução de problemas e da cooperação. O espaço como gerador de experiências significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pode representar um sinal de escuta que antecipa e apoia as relações e interações que nele acontecem.

Entende-se que criar e organizar o espaço a partir do ponto zero é mais fácil, mas esse espaço existe quaisquer que sejam as circunstâncias de experiência da criança no mundo. Assim, é importante reconhecer o impacto do espaço no cotidiano da educação infantil, buscando-se meios para que esses ambientes atendam às necessidades das crianças, seus direitos e suas formas de aprender.

A organização dos espaços interfere diretamente na administração do tempo. O planejamento da ação e do tempo de uso dos espaços e materiais permite que as propostas sejam organizadas não em blocos únicos, como usualmente ocorre em relação ao tempo disponíveis e horários preestabelecidos. Um espaço planejado para uso em tempo “adequado” acompanha o ritmo das crianças, sempre em movimento, curiosas, explorando e investigando o ambiente no seu tempo e não no tempo que se deseja *a priori*. O tempo da criança é *kairos*, e não *chronos* (Mattos e Castro, 2009): a infância tem o seu tempo *chronos* de 0 a 6 anos de desenvolvimento, mas as suas vivências e experiências usam o tempo *kairos* – aquele que ela entende ser o seu tempo.

A compreensão do espaço como marco da experiência e vivência da infância e a do tempo que ela se permite para conhecer, brincar e aprender implicam na necessidade da organização de ambos, para que o conhecimento teórico possa ser aplicado a prática cotidiana. A organização é planejada e executada pelos adultos, usualmente aqueles que estão perto das crianças, como familiares, cuidadoras e professoras. Geralmente, é imposta por gerentes de políticas e programas que se dedicam a “organizar” esses espaços e tempos. Para dizer o mínimo, eles atuam como “limitadores” da infância.

Sobre a primeira infância e seus espaços, tempos e culturas

O saber que não vem da experiência não é realmente saber
Vygotsky (2018)

O período que vai do nascimento aos 3 anos de idade é identificado como primeira infância. Ela é única; não devemos antecipar aprendizagens, ou seja, trazer atividades que não atendam aos interesses e às necessidades deste período. Este conhecimento permite criarmos oportunidades para que as crianças desenvolvam suas competências e habilidades com alegria.

As extraordinárias descobertas científicas feitas nas últimas décadas (2000-2020), particularmente em estudos sobre o cérebro humano, apontaram, com exatidão, a importância que os primeiros anos de vida possuem na construção das competências e habilidades humanas. Uma vez adquiridas nesta fase, irão perdurar por toda a vida. É bem no início da vida que se organizam, em momentos geneticamente programados, nossas capacidades para perceber o mundo, associar percepções e começar a respondê-las de forma adequada. As descobertas científicas acerca do desenvolvimento infantil (Cypel, 2011) demonstram que as experiências vivenciadas oferecidas pela educação infantil marcam e moldam profundamente o cérebro da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. Também influenciam e mudam a maneira como nós pensamos sobre as necessidades das crianças. Até o terceiro ano de vida, os alicerces estruturados pelas experiências vividas pelas crianças, em sua maior parte, tornam-se duradouros. Estudos em neurociência (Young, 2010) demonstram que o nosso cérebro é uma estrutura ecológica: nasce para aprender com o ambiente

em que vive, cujos estímulos interferem em sua arquitetura interna. O desenvolvimento cerebral ocorre durante toda a vida, sendo um processo global, que envolve várias das funções que os seres humanos possuem: sensorial, perceptiva, motora, cognitiva, emocional, social. Tal processo depende das experiências, relações interpessoais e oportunidades organizadas nos ambientes físico, cultural e social da criança.

Do nascimento aos 12 primeiros meses de idade, as crianças necessitam de cuidados específicos como proteção, alimentação adequada, medidas de saúde (imunizações e higiene), estimulação sensorial. Necessitam se sentirem amadas pelos pais e/ou cuidadores ativos, de espaço lúdico que permita o brincar – vivência única que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Até os 3 anos, adquirem habilidades motoras, cognitivas, sociais e repertório linguístico, aprendem a ter autocontrole e independência por meio de experimentações e brincadeiras. Entre os 3 e 6 anos, aperfeiçoam habilidades motoras finas, aprimoram a linguagem, desenvolvem sociabilidade e iniciam a aprendizagem da leitura e escrita.

Tudo acontece por intermédio do brincar, atividade significativa do ser infantil, momento em que a criança adapta o real à sua compreensão, tornando, dessa forma, parte na realidade. O brincar gera possibilidades de ação e compreensão inúmeras, reconhecimento e interpretação do mundo, a partir do qual são feitas criações que permitem navegar por outros horizontes, outros tempos e outros lugares, possibilitando às crianças agirem com autonomia, forjando a própria experiência social.

Para as crianças pequenas (do nascimento até os 5 anos e 11 meses), brincar é explorar, sentir, cheirar, descobrir, tocar, experimentar, jogar, puxar, empurrar, carregar, interagir e observar os movimentos de cada objeto. Durante o desenvolvimento infantil, o brincar pressupõe interação e relação social, podendo contribuir significativamente na formação de atitudes sociais como respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência a regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. É brincando que a criança desenvolve habilidades e competências cognitivas, emocionais, intelectuais e motoras. Depois dos três anos de idade, a criança já sabe o que é individualidade, já compreende o que pode lhe causar sofrimentos, vexames. Acima de tudo, não possui um código de ética que lhe diga o que é ou não proibido, moralmente rejeitado ou aceito. Compreender isso, não só preserva as crianças de futuros embaraços ou perigos, como o próprio adulto.

Mustard (2010) afirma que os primeiros três anos de vida são fundamentais para que as crianças tenham uma vida saudável e possam se desenvolver plenamente. Neste período, elas sabem muitas coisas que nós não conseguimos ver, compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem por meio de gestos, olhares, sorrisos, choros, como movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal. Eles constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós, em nosso corpo, no modo como estabelecemos relações sociais. As meninas e meninos, nesta fase, são ágeis e inventivos; poderosos em sua capacidade básica de se auto-organizarem, gerirem, administrarem, escolherem e tomarem decisões para empreenderem ações e alcançarem êxito.

As oportunidades a serem oferecidas devem atender a objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos, mas que se integram quando consideramos a concepção de criança integral, que se desenvolve de forma integrada e plena, permitindo-lhe se conhecer, atuar, interagir e brincar. Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, se dá:

[...] por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. À medida que essas habilidades se tornam mais complexas, o brincar oferece oportunidades para aprender em contextos de relações socioafetivas, onde são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade. (Macedo, 2009, pp. 427-432)

As crianças não precisam, necessariamente, de brinquedos novos ou manufaturados para brincar. Do mesmo jeito que são capazes de ouvir a mesma história várias vezes, repetem rimas, podem brincar várias vezes com o mesmo objeto. A brincadeira solitária, mas realizada perto de adultos, é a mais comum. Brincando com caixotes vazios e até com um pedaço de pão, com o mingau, estamos permitindo que a criança faça a leitura do seu mundo, ou seja, compreenda o mundo onde vive e expresse seus pensamentos, criados e nomeados com gestos. Assim, as situações organizadas intencionalmente pelos educadores devem propiciar-lhes

a possibilidade de interagir com os objetos de conhecimento como materiais, linguagens, situações apresentadas de forma lúdica, pois o brincar está intimamente ligado ao processo de aprendizagem. Mas onde brincam as crianças?

As formas de organização dos espaços que impactam a experiência infantil

O espaço reafirma nos lugares, a sua identidade com a instituição escola. Esse fato mostra que a memória e a identidade escolar dependem do espaço e, a sua sobrevivência, da sua manutenção. Brasil, 2009.

Este tópico trata da organização do espaço, incluindo: 1) a relação entre espaço e qualidade da experiência da criança; 2) o espaço como elemento favorecedor da atividade lúdica na infância; 3) o espaço educador como favorecedor da linguagem e das relações interpessoais; 4) o espaço e sua flexibilização para o atendimento às diferenças; 5) o espaço como elemento educativo significativo que possibilita ambientes de aprendizagem ativa.

1) A relação entre espaço e qualidade da experiência da criança

A ideia de que o espaço é corresponsável pela qualidade das experiências da criança, sendo os ambientes educacionais favorecedores do seu desenvolvimento não é apenas invenção ou propaganda teórica. Na prática, é parte da pedagogia da infância (Fortunati, 2014). Para o autor, os espaços (internos e externos) são, principalmente, fontes de oportunidades que favorecerão ou dificultarão o processo de crescimento pessoal das crianças, uma das condições para o desenvolvimento de atividades para a primeira infância. Como se vê na Figura 1, a forma como o ambiente foi organizado promove experiência de qualidade por setorizar os espaços em ambientes onde as crianças podem viver experiências em pequenos grupos e circulando entre as áreas intencionalmente planejadas pelos educadores.



Descrição da Figura 1

Este ambiente convida a criança a brincar em áreas que promovem oportunidades para o enredo simbólico, a leitura, o movimento, a construção, a convivência e o estar só.

Fonte: Melis, maio 2012, UC Berkeley.

Figura 1 – Espaço gerando oportunidades

Como se vê, os espaços são objetivos – dimensões, qualidade da luz, das cores, objetos – mas também são experiências de vida e emoções. Eles representam mais do que arranjos físicos, incluem elementos externos (da natureza) e objetos que criam condições capazes de influenciar o organismo infantil. Imagina-se que espaços são ambientes significativos, fragmentos de experiências que remetem para memórias, sonhos, sentimentos. Os espaços educacionais falam mais do que se pode ouvir, pois estão repletos de sons, cheiros, cores que estimulam os sentidos. Eles possuem papéis social, emocional, físico e psicológico, pois comunicam valores, sentimentos, concepções e compartilham a cultura.

Oferecer às crianças espaços onde possam permanecer por um tempo para entendê-los e apropriar-se deles não é exagero. Um espaço organizado para a criança interagir pressupõe um tempo para que isto aconteça. Quando organizamos espaços institucionais estamos, quase sempre, diminuindo uma poesia do cotidiano infantil. Às vezes, eliminamos os altos e baixos que acontecem entre grupos de crianças e criamos situações previsíveis. Que tipo de espaço pode ser este?

2) O espaço como elemento favorecedor da atividade lúdica na infância

A reorganização dos espaços é necessária para favorecer a atividade lúdica, tendo em vista que a criança se conhece e compreende o mundo que a cerca por meio do brincar e das brincadeiras, além de desenvolver processos psíquicos como imaginação, linguagem, pensamento, memória, criatividade, expressão e comunicação. Os espaços internos podem ser organizados, tornando-se áreas dinamizadas pelas crianças que se comunicam entre si, criam e inventam, sem depender do tempo do educador.



Descrição da Figura 2

Aluno do 5º ano do fundamental de uma Escola Montessoriana em Toulon Les Bains, França. Responsável pela estante onde ficam os materiais dos alunos, encontra um estojo com notas musicais e resolve criar música a partir das notas. Monta uma partitura no tabuleiro, cantarolando os sons que consegue escrever. Com acesso a diversos materiais, muitas oportunidades surgem para a criatividade das crianças pequenas.

Fonte: Mattos, 2021, Paris.

Figura 2 – Aprendendo e brincando de escrever música

Em cada área organizada no espaço físico surgem cantos de atividades que provocam situações de aprendizagem. Os espaços podem ser temáticos, tendo como limites os próprios materiais, caixas com brinquedos, linhas coloridas no chão e até mesmo paredes que permitam a visualização de outros ambientes. Esta delimitação não quer dizer inflexibilidade de materiais e brincadeiras, pois busca-se um equilíbrio entre a existência de locais abertos e fechados para inventar brincadeiras, sendo possível transformá-los conforme as necessidades do

trabalho pedagógico, criando um ambiente satisfatório, enriquecedor. Tais espaços precisam ser oferecidos de forma contínua, com pequenos ajustes, mudando de lugar objetos, favorecendo a criação de locais convidativos e bem cuidados.

Um espaço organizado permite uma rede de possibilidades enquanto acolhem, promovem encontros, configuram-se como geradores de oportunidades para a realização de atividades específicas como construções, explorações com tintas, texturas e materiais naturais – por exemplo, folhas, barro, pedras e gravetos – não deixando a natureza somente em uma área externa. A relação com materiais naturais gera novos contextos para descobrir e vivenciar situações em grupo. Precisamos ressaltar que a água, a areia, a tinta, o papel, o chão, as roupas, as plantas, a luz e a integração do ambiente externo com o interno devem propor a interação das atividades das crianças

3) O espaço educador como favorecedor da linguagem e das relações interpessoais

Assim como o espaço precisa proporcionar a aprendizagem através do lúdico ele educa, assim para favorecer o uso da linguagem e facilitar as relações interpessoais. Para tal o espaço deve propiciar lugares tranquilos, lugares para brincar e/ou ficar sozinho, ler, empilhar, imaginar, viver papéis sociais, expressar-se por meio de várias linguagens. É preciso que esse espaço ofereça:

- a. mobiliários que não ocupem o ambiente de modo a dificultar as brincadeiras; ambientes ricos para interação e brincadeiras;
- b. ambiente que seja atraente para as crianças, permitindo a existência de diferentes atividades e respeitando as fases de desenvolvimento físico da criança de modo a incentivar a criatividade, o brincar, o descobrir e o explorar as opções do brincar e aprender com os objetos;
- c. divisão em áreas de interesse definidas, encorajando diferentes tipos de atividades; visibilidade dos objetos e materiais, assegurando locomoção fácil entre as áreas e o agrupamento de crianças;
- d. ambientes para viver o brincar simbólico e adequação dos materiais para que o enredo simbólico seja vivenciado vividamente;
- e. um convite para a criança escolher materiais, tomar decisões e brincar sozinha, com pouca supervisão de adultos;

- f. contextos para acesso a livros de literatura infantil, sem e com palavras, colocados em locais acessíveis e confortáveis às crianças;
- g. mobiliários flexíveis, brinquedos acessíveis, materiais reutilizáveis, painéis na parede, peças de composição do cenário de sala de aula que contribuam para um ambiente luminoso, acolhedor e generoso na oferta de estímulos e oportunidades de aprender;
- h. possibilidades do convívio das crianças que necessitam de apoio – seja motor, cognitivo, social, visual ou auditivo.

Criar este espaço a *partir do ponto zero* é mais fácil pois haveria uma interface entre a escolha pedagógica, a abordagem como base do projeto da escola e a arquitetura. Entretanto, reconhecendo a importância do impacto do espaço no cotidiano da educação infantil, devemos buscar meios e caminhos para que os ambientes possam atender as necessidades das crianças, seus direitos e sua aprendizagem.



Descrição da Figura 3

Espaço destinado a crianças de até 3 anos. Promove interação, movimentação livre, suporte para os primeiros passos, acesso aos materiais. Mesas baixas e cadeiras adequadas permitem sentar-se sem dificuldade. Tapetes, almofadas convidam as crianças a engatinharem, tentarem se levantar, ficarem sentadas para ler ou folhear livros. Luz, madeira natural e piso em estética simples, mas aconchegante.

Fonte: Melis, janeiro de 2015, Nido Mastro Ciliegia, San Miniato, Itália.

Figura 3 – Organizando um espaço propício à linguagem e interação

Cores claras nas paredes, espaços livres para movimentos livres, para expor a criatividade dos educadores, tapetes que absorvam ruídos e sejam agradáveis

para sentar-se dão atenção especial ao impacto visual de todas as áreas. Iluminar um canto escuro, transformar um corredor de passagem em convite para a leitura, buscar novos usos para bancos estreitos, trazer as plantas para dentro são propostas de liberdade para as crianças brincarem e conviverem.

4) O espaço e sua flexibilização para o atendimento às diferenças

Entender o espaço e flexibilizá-lo para atender às diferenças significa entender que toda criança é diferente, mas algumas possuem diferenças específicas que exigem organização diferenciada que lhes possibilite sentir-se em sintonia com o espaço. O brincar é uma metodologia, e não um tempo determinado na rotina. São os espaços pensados e organizados que oferecem às crianças oportunidades de descobertas planejadas ou não, sendo que este planejamento é da organização dos vários ambientes para as crianças (Melis, 2022).



Descrição da Figura 4

Espaço de uma escola de educação infantil organizada à luz das orientações froebelianas. Com áreas demarcadas, permite encontros para a vivência de situações lúdicas à escolha das crianças. Em pequenos grupos, elas podem explorar livros e ouvir histórias sentadas ou deitadas. Equipamentos e materiais naturais as colocam em contato com a natureza.

Fonte: Melis, 2019, Kindergarten Fröebel, Escócia.

Figura 4 – O espaço e sua flexibilização para a diferença

Há espaços com decorações e menus minimalistas e há espaços “carregados”. Uns são produzidos com elementos descartáveis, outros com elementos de primeira linha. Há espaços excitantes e os que tranquilizam, os originais e os

entendiantes, os adequados e os inadequados para aqueles que vão utilizá-los. Em todo caso, é um privilégio poder contar com espaços originais, bem estruturados, adaptados ao projeto educativo que pretendemos desenvolver, gratificantes.

Por fim, é importante destacar que a organização de um espaço físico em nossas salas constitui, por si só, uma mensagem curricular que reflete nosso modelo de educação, nossa escolha conceitual sobre a infância, o desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem.

5) O espaço como elemento educativo significativo que possibilita ambientes de aprendizagem ativa

Para ser significativo, o espaço educativo deve ser, ao mesmo tempo: um contexto de interação, uma situação estruturada com equipamento e materiais apropriados, situações que estimulem a resolução de problemas, a tomada de decisões e favoreça o uso das variadas competências infantis. Portanto, um ambiente onde ocorra aprendizagem ativa, conseqüente, sensível não só a diferenças, que realmente propicie a aprendizagem onde a criança seja o agente.

Em um ambiente de aprendizagem ativa, as crianças são livres e estimuladas para manipular materiais, fazer escolhas, planos, tomar decisões, falar e participar da organização e uso dos espaços. Para isso, os materiais que oferece são ferramentas importantes para dar vida ao seu projeto pedagógico, pois o ambiente transmite determinada concepção de criança e de educação infantil. Em uma reunião pedagógica, pode-se conversar sobre este texto com o objetivo de provocar questionamentos como: o que eu posso fazer hoje que só dependa de mim? O que posso fazer que dependa de outros? O que eu não posso fazer, mas gostaria? O que eu posso fazer com o grupo? O desafio é descobrir novos caminhos que levem à organização de projetos de trabalho e parcerias com a família, por exemplo.

A criança pequena precisa de profissionais práticos, reflexivos, plenos e múltiplos, que possam caminhar com ela, sabendo ouvir, brincar e compartilhar com entusiasmo todos os momentos vividos na escola. Somente a partir do conhecimento pedagógico e do comprometimento com os direitos das crianças é que nossa sociedade construirá um futuro melhor. Caberá ao professor da infância tornar-se um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e,

sobretudo, um “organizador da aprendizagem”. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “[...] procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. “A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos” (Gadoti, 2010, p. 15).

Referências

- BRASIL (2009). *Teorias do espaço escolar*. Ministério da Educação. Brasília, UnB.
- BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2022.
- BRASIL (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL (1990). *Estatuto da Criança e Adolescente*. Disponível em: <https://www.childhood.org.br>. Acesso em: fev. 2022.
- BRASIL (2010). DNCEI. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil*. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: abr. 2022.
- CLOUDER, C. (2008). *Brincadeiras criativas para o seu bebê*. São Paulo, Publifolha.
- CYPEL, S. (2013). *Fundamentos do Desenvolvimento Infantil. Da gestação aos 3 anos*. São Paulo, FMCSV.
- EINON, D. (2005). *Aprender cedo*. Lisboa, Editorial Estampa.
- FORTUNATI, A. (2014). *A Abordagem de San Miniato para a educação das crianças*. Itália, La Bottega di Geppetto. Edizione ETS.
- FORTUNATI, A. (2017). *Por um currículo aberto ao possível*. Itália, La Bottega di Geppetto.
- FUNDO DE EMERGÊNCIA INTERNACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em abril 2022.
- GADOTTI, M. (2010). *Qualidade em educação: uma nova abordagem*. São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- GOLDSCHMIED, E. (2006). *Educação de 0 a 3 anos*. Porto Alegre, ArtMed.
- GREENMAN, J. (2005). *Caring spaces, learning places*. Redmond, WA.
- JANA, L. (2017). *The toddlers brain*. Austrália, Nero. 2017
- KIALLO, E. (2013). *Los origenes del juego libre*. Budapeste, Magyarországi Pikler-Lóczy.
- KOVACH, B. (2011). *Being babies*. Maryland, Gryphonhouse.

- MACEDO, L. (2009). “Psicologia: o aprendizado orientado para a criança”. In: RAMIRES J. A. F. (ed.). *Viva com mais saúde: 51 especialistas da USP orientando você a viver mais e melhor*. São Paulo, Phorte, pp. 427-432.
- MARQUES, J. R. (2020). *Entenda o tempo de Chronos e Kairós*. Instituto Brasileiro de Coaching. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/>>. Acesso em: 2 maio 2022.
- MATTOS, C. L. G e CASTRO, P. A. (2009). Espaços, tempos, sujeitos: uma análise etnográfica dos saberes produzidos em sala de aula. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 19.
- MELIS, V. (2007). *Espaços em educação infantil*. São Paulo, Scortecci,
- MELIS, V. (2018). *Práticas pedagógicas para a educação de 0 a 3 anos*. Rio de Janeiro, WAK.
- MELIS, V. (2022). “Espaços para brincar, cuidar e educar”. In: AQUINO, T. e SANTOS, C. e TUBELO, L. (orgs.). *Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências*. Rio de Janeiro, Supimpa.
- MOSS, P., PENCE, A. e DAHLBERG, G. (2019). *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Penso.
- MUSTARD, J. Fraser. (2010). “O desenvolvimento da primeira infância e o cérebro”. In: YOUNG, M. E. *Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano*. Washington, World Bank; São Paulo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- SIMS, M; HUTCHINS, T. (2011). *Program planning for infants and toddlers*. Austrália, Pademelon Press.
- VIGOTSKY (2018). “Precursor da teoria histórico-cultural”. In. REGO, T. *História da Pedagogia*. São Paulo, Segmento.
- YOUNG, M. E. (2010). *Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano*. São Paulo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- ZANE, L. (2015). *Pedagogy and space*. Saint Paul, Redleaf Press.

Processos de evolução da escrita: do grafismo à chegada da escrita alfabética

— Maria Anita Viviani Martins

A aprendizagem inicial da escrita alfabética e as complexas interações aí presentes estão radicadas em outras aprendizagens anteriores, que para este estudo estão enraizadas dos dois aos cinco-seis anos de idade. Trata-se de aprendizagens que antecipam as condições iniciais implicadas para a produção da escrita.

Ao cotejarmos o *objeto de conhecimento, a escrita, o sujeito da aprendizagem e o ensino*, observamos que o estudante envolvido com sua aprendizagem se encontra, regularmente, em situações de descobertas, inclusive entrando no sistema simbólico, o sistema de sinais alfabético. Compartilham na constituição dessa aprendizagem uma complexidade de interações simultâneas e em sucessão.

Em resumo, iniciemos destacando, na totalidade de atos inteligentes presentes nessa aprendizagem, por exemplo, a representação na escrita por meio de um sistema simbólico, o código alfabético. Essa representação evoca, simultaneamente: a linguagem oral dominada o primeiro recurso simbólico, repertório que contém as significações atribuídas pelos entes, seus usuários. São significações que, preservadas no sistema semântico-léxico, disparam a possibilidade da produção da interação comunicativa.

Se a linguagem oral é o ambiente para a transposição para a forma escrita, acrescentaremos aí funções próprias à execução: a praxia e a reprodução do signo; o conhecimento visual e a organização da imagem mental em configurações permanentes das formas dos grafemas. Entende-se estas funções como habilidades cognitivas que favorecem a organização, o planejamento, a tomada de decisão, o raciocínio, a solução de problemas. Admite-se que, quando integradas, tais habilidades se constituem em funções executivas, ou seja, um conjunto de habilidades fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções (Macedo et al., 2016).

As funções executivas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da situação envolvente na sua aprendizagem. Queremos reafirmar que aprender a escrever não é mera reprodução de letras. Há operações de conhecimento que, sob controle consciente e deliberado do sujeito, favorecem a compreensão do funcionamento desse sistema de representação e a execução da produção da escrita. Assim, além da praxia, do conhecimento visual das formas das letras, da organização da imagem mental em configurações permanentes, outras habilidades se posicionam para a execução da escrita – algumas também de natureza cognitiva, isto é, resultantes de conhecimento anterior. Essas habilidades, quando evocadas, dão suporte à manipulação e ao controle do conteúdo próprio da escrita do sistema de sinais e seu uso, mas não necessariamente já correlatas ao uso e manipulação cognitiva dos sujeitos com o objeto de conhecimento desta aprendizagem. Aqui, nos referimos às questões operatórias favorecedoras da aprendizagem inicial da escrita, como: as classificatórias, os processos de análise e síntese, a ordenação e seriação, a reversibilidade cognitiva, a desequilibração, coordenação, organização e representação e afinal interação comunicativa operações essas que não são exclusivas ao alfabetizar.

A construção desse conhecimento

Não chegamos inesperadamente a aprendizagem inicial da escrita. Admite-se que há aprendizagens antecipatórias que favorecem um bom êxito no aprender. Como já anteriormente destacamos: a maturação, a condição para a maturidade, ou seja, o resultado das aprendizagens sucessivas e instaladas como conhecimento das quais o sujeito se valerá na nova aprendizagem valendo-se do seu desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento do grafismo é um tempo de aprendizagens anterior à escrita, sustentando-a.

O desenvolvimento cognitivo e de habilidades cognitivas implicadas em nova aprendizagem se vale de aprendizagens anteriores em alterações graduais na representação em face de níveis de explicitação progressivos dando-lhe a característica de processos em organização cada vez mais refinados e ampliados, a caminho do controle consciente sobre o “pensar sobre e agir”. Essa construção está implicada nos processos de organização do conhecimento e considera que,

de modo inteligente, não chegamos de súbito à representação da escrita na sua intencionalidade de comunicação. Quais aprendizagens que a antecedem poderão dar sustentação a essa aprendizagem?

Consideramos que o ensino da escrita é interpretado à luz de uma posição que assume a não redutibilidade do escrito ao oral, não considerando a escrita como um instrumento neutro de transcrição. Logo, processos integrados, progressivos, temporais se sucedem, favorecendo a ultrapassagem de uma compreensão que, partindo dos rabiscos, culmina na pseudoescrita e avança para o uso do sistema simbólico de representação, a escrita, que se vale do sistema de sinais, o alfabético. Cannoni (2006), Crotti e Magni (2006a), Ferreiro e Teberosky (1999) e Derdyk (1989), entre outros, sustentaram empiricamente esta evolução.

Interessa-nos focalizar a evolução do grafismo como o conteúdo de conhecimento para a posterior representação alfabética. Qual a possível evolução do processo simbólico de representação gráfica? Com o propósito de oferecer uma síntese, é possível nomearmos tempos em sequência do rabisco como representação gráfica, para a chegada à pseudoescrita e, então, ao uso e manipulação do alfabeto em ultrapassagens cognitivas sucessivas, cada uma participante dessa evolução. O foco é o sujeito da aprendizagem e suas características. Os tempos em progressão sustentados entre si resultam, inicialmente, da consideração das condições de maturação, de estímulos e aprendizagens.

Há fatores em jogo neste complexo de interações entre maturação e aprendizagens. Estes processos (a maturação, a maturidade e aprendizagens), especialmente na infância, estão intimamente relacionados, são inseparáveis e a sua convergência orienta um desenvolvimento harmônico. Grafismos espontâneos ocorrem com o amparo dos processos de maturação. A garatuja é possível, porque a criança já tem maturação e controle motor que lhe permitem produzir linhas, círculos distintos, traços horizontais ou mesmo garatujas circulares. Igualmente, a reprodução do círculo, da cruz, do quadrado, da cruz em diagonal, a introdução de linhas oblíquas revelam a condição de maturação da criança.

É a participação da aprendizagem fisiológica que torna possível a passagem de uma capacidade a outra.

Ou seja, registrar graficamente uma linha oblíqua, desenhar uma casa (Figura 7) com quadrados, retângulos triângulos, por exemplo, ocorrerá em virtude de uma aprendizagem viso-espacial para a configuração das formas,

do volume, da proporção; sob o comando da imagem mental já instalada, será possível a execução do “desenho” por um movimento práxico representando o objeto. Considera-se que há integração de aprendizagens viso-espacial motor práxica, resultado dos processos de maturação (aprendizagem fisiológica) e a organização das experiências em conhecimentos, a aprendizagem manifestada na execução do registro gráfico.

Retomemos, brevemente, a compreensão de aprendizagem fisiológica. Nela estão presentes tanto as organizações do conhecimento viso-espaciais, que tornam possíveis a identificação da figura e seus traços constitutivos, como a organização das praxias manuais que permitem a reprodução propriamente dita. A convergência practognósica (conhecimento mais praxia mais execução) em cada um dos aspectos envolvidos na atividade de passagem de uma capacidade a seguinte favorecerá a ultrapassagem da imagem mental à ação de representação gráfica. Na realização do registro gráfico convergem o conhecimento e reconhecimento visual das formas e configurações do objeto, o comando “cognitivo” associado à condição/manifestação práxica de execução do “desenho”.

Portanto, a aprendizagem está presente tanto na atividade gráfica espontânea (por referência 2, 3 anos de idade) como na execução posterior de cópia e reprodução de modelos que posteriormente se instala (4, 5, 6 anos de idade). Em qualquer das duas se avança na organização dos estímulos motores e das sensações, admitindo-se, portanto, a presença de refinados processos de desenvolvimento em curso que vão dando sustentação à inteligência destas representações gráficas.

O desenvolvimento do grafismo infantil não tem sido considerado como fruto apenas do treinamento específico. Ele é um processo de construção do sistema de representação que culmina com a produção da escrita como um instrumento de comunicação e expressão. Atos inteligentes estão envolvidos aí.

De acordo com estudos realizados por Ferreiro (1999), Mèredieu (1994), Derdyk (1989), Greig (2004), Goodmam (2004), Pillar (1996), as produções infantis não são consideradas atividades sensório-motoras apenas, descomprometidas e ininteligíveis, pois todas desempenham função de registro, expressam a necessidade de comunicação dos sujeitos que as realizam. É mediante essas produções que a criança estabelece uma relação de intercâmbio com o mundo que a cerca. Assim, tanto o desenho quanto a produção da escrita são frutos de um complexo exercício mental, emocional e intelectual-cognitivo, envolvendo

atividades como: operacionalidade prática, manejo de instrumentos e materiais e uso de simbologias complexas – que se revela por meio dos signos gráficos. Os estudos acerca da gênese do grafismo infantil têm sugerido a existência de uma sequência inteligente progressiva e processual em tempos que se admitem como precursores na evolução do grafismo infantil para a escrita (Vygotsky, 1978, Ferreiro, 1999 e Greig 2004).

Tempos e modos de representação gráfica

Processo de construção da representação gráfica

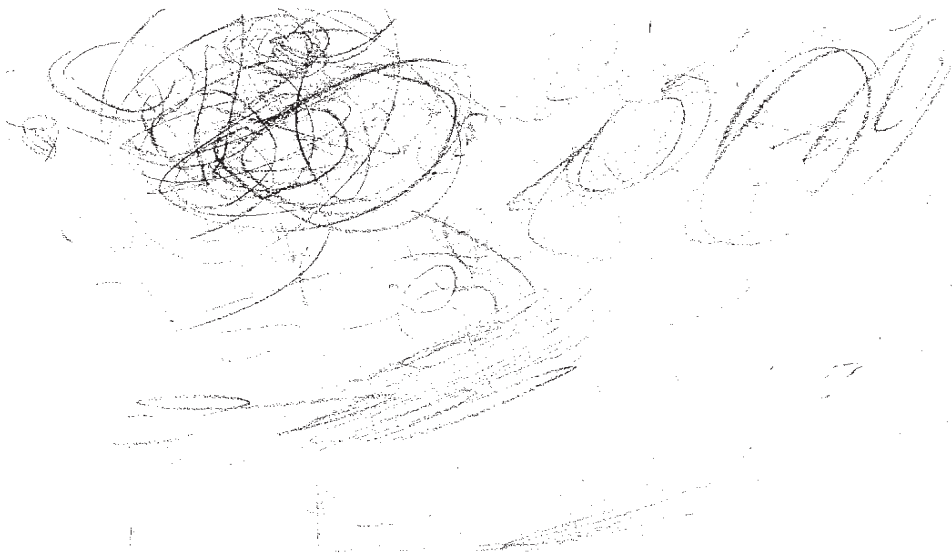
Apresentaremos uma síntese desta evolução considerando a produção até os 5-6 anos de idade. Resumidamente, quatro movimentos marcam essa evolução nomeando a característica dos traçados em passagens sucessivas: o rabisco, a garatuja, a produção espontânea, a cópia e a reprodução.

Convém observar que estes marcadores da evolução do grafismo e sua referência à idade são sugestivos, resultantes de expressivas pesquisas que os descrevem do estado de menor especificidade para o de maior complexidade cognitiva. São indicadores, já que não se abandona subitamente um entendimento por outro, havendo avanços e retrocessos até a permanência da compreensão esperada. A referência aos tempos cognitivos não suportará exclusivas explorações dedutivas.

O rabisco

Do primeiro encontro da criança com a folha de papel, por exemplo, surge o rabisco. O trabalho assim gerado não possui, a princípio, preocupação com a figuração, Mesmo assim, nele podemos encontrar intencionalidade, conteúdo e significações simbólicas, ou seja, uma tentativa de representação. Segundo Greig (2004), o ato de rabiscar passa por um processo de desenvolvimento em que podemos destacar a fase dos rabiscos de base: o movimento circular, o movimento de vaivém e a fase de rabiscos compostos – que darão origem ao traço circular e às figuras primárias.

A passagem do gesto ao traçado se faz, primeiramente, sem controle visual; a intenção ainda não está na forma, mas apenas no ato. Durante o período de rabiscos primitivos, a produção da criança pode ser denominada como “marca”: marca-contato e marca-penetração. Admite-se que, aos 2 anos, começa o controle visual do traçado, de início, o controle do ponto de partida. A integração completa do olhar com os movimentos da mão e dos dedos conduz “ao duplo controle”. Ele se refere, ao mesmo tempo, ao ponto de partida e ao ponto de chegada, permitindo a realização do círculo por volta de 3 anos. Nessa etapa, o traçado arremessado transforma-se em movimento circular, caracterizado pelas mudanças bruscas de direção – “pontos de reversão”. As produções criadas nesse período denunciam um evidente prazer do gesto marcado pela autoaceleração e pela necessidade de repetição. Esta ocasiona a produção de diferentes resultados, descomprometida dos que se referem à figuração. No entanto, à medida que a criança faz a associação de gestos e traços, desenvolve sua atividade mental.



Fonte: Pesquisa CNPq (2008).

Figura 1 – Produção gráfica de criança de 1 ano e 11 meses. Desenho livre

A Figura 1 caracteriza-se por linhas irregulares, pontilhadas, mas também por traçados com angulação de uma reversão que marca a passagem dos rabiscos primitivos ao estabelecimento do vaivém em fusos. Para Greig (2004), por volta dos 2 anos, há maturação para os dois rabiscos de base: o rabisco circular e

o rabisco de vaivém, cuja distribuição equilibrada reflete uma mistura correta de segurança e de afirmação. O gesto gráfico é leve, em alguns momentos, apenas perceptível e com o traço trêmulo e incerto.



Fonte: Pesquisa CNPq (2008).

Figura 2 – “Monstro”, desenho feito por criança de 2 anos e 6 meses

No desenho do monstro, feito por uma criança de 2 anos e 6 meses (Figura 2), podemos perceber a presença do rabisco em vaivém e o surgimento dos traços verticais que anunciam a passagem do rabisco primitivo ao rabisco composto. A criança, graças à melhor coordenação visomotora, exercita maior controle dos movimentos com o lápis, passando para o plano vertical. Esse desenho pode ser considerado um exemplo de surgimento da representação. A criança é capaz de antecipar o que vai desenhar e mantém seu propósito. Ela é igualmente capaz de explicar o que produziu por meio da oralidade, diferenciando esta produção de outras que realizou. Tais produções ainda não chegam a ser caracterizadas como desenhos, pois não são reconhecíveis por sua forma, ou seja, ainda não apresentam traços ou características do objeto – modelo ao qual ela está se reportando. Essa mesma criança, um mês depois, quando solicitada a produzir um desenho livre, limita-se a produzir um mero rabisco circular coberto por um fuso (Figura 3), uma composição um pouco regressiva com relação às possibilidades recentemente adquiridas.



Fonte: Pesquisa CNPq (2008).

Figura 3 – “Minha mãe no jardim”, desenho feito por uma criança de 2 anos e 7 meses

A Figura 3 mostra um desenho feito pela mesma criança da Figura 2, porém um mês depois. Embora tenha regredido, é capaz de explicar o que desenhou (“minha mãe no jardim”), ou seja, o rabisco exprime uma realidade, tem intencionalidade. As regressões, conforme Greig (2004), fazem parte da dinâmica da progressão.

Dois meses mais tarde, nossa criança desenha uma série de traços verticais (Figura 4), entre os quais podemos perceber as primeiras efetivas figuras fechadas, o círculo. Os traços verticais possuem um círculo nas suas extremidades – exemplos do aperfeiçoamento da motricidade fina. A criança denominou essa figura de vovô vovó. Oralmente, ela explica traços que são a escrita de pé casa, vovô, vovó, cobra, ovo.



Fonte: Pesquisa CNPq (2008).

Figura 4 – Desenho feito pela mesma criança de 2 anos e 7 meses

A garatuja

Por volta dos dois, três anos de idade, a maturação favorece a dois rabiscos de base: rabisco em vaivém e rabisco circular, cuja distribuição equilibrada reflete uma correta integração entre olho/mão/praxia/registro/representação, que vai refletindo a maior segurança e afirmação do sujeito. O gesto gráfico, o rabisco, é leve, perceptível, com o traço trêmulo. Pode-se compreender que esse indicativo de idade seja um marcador aproximado, sugerindo mais um tempo de passagem de um estado a outro. Nesse caso, poderemos identificar a passagem do rabisco primitivo para a garatuja, um rabisco circular. A garatuja caracteriza-se por linhas irregulares, traçados côncavos com angulação para cima ou para baixo do plano em execução, que marca a passagem dos rabiscos primitivos ao estabelecimento em vaivém dos fusos. Na garatuja não se levanta o lápis do papel. Podem aparecer pontilhados quando, na execução, levanta-se o lápis do papel. As condições de maturação e de aprendizagens vão favorecendo a mudança no registro na folha.



Figura 5 – Garatuja livre feita por uma criança de 3 anos

Na progressão destes registros gráficos, as crianças produzem traços individuais, levantando o lápis do papel ao produzirem traços verticais e círculos separados. Mais adiante, produzem traços horizontais. Conseguem reproduzir o círculo, acertando seu “fechamento”, o que evidencia o controle do movimento motor prático *versus* o conhecimento visual e a habilidade em reproduzir a forma. Admite-se que, em torno dos 3-5 anos, já estejam em condições de reconhecer a configuração dos objetos, formas, ângulos, linhas, volumes, número de itens e proporções “maior que” e “menor que”. A do girino será um exemplo desta evolução (Figura 6).



Figura 6 – Autorretrato feito por uma criança de 3 anos

Observa-se na figura que do círculo que delimita seu rosto emergem aspectos irradiantes que simbolizam membros: braços e pernas; o número de olhos; um nariz, uma boca. Usa o espaço gráfico, isto é, a folha é o ambiente no qual está. Realiza, em uma só folha, objetos distintos e individuais em virtude de um processo evolutivo dependente da forma e do seu domínio – o que é possível porque consegue distinguir e desenhar melhor uma linha reta/inclinada; identifica a proporção à medida que distingue o tamanho de um objeto como maior ou menor que outro; do número, que lhe permite a descrição da população de. A essas habilidades e conhecimento, deve-se agregar a convergência entre a expressão gráfica e a oral. Acompanha o desenho com a expressão oral. Por volta dos três anos, a linguagem oral e a comunicação estão adequadamente instaladas nos ensinando sobre o domínio simbólico e os processos cognitivos em curso. A figura humana começa a se esboçar – característica considerada como um salto do grafismo espontâneo para a produção/cópia de modelos. A cópia/reprodução de modelos favorece a distinção, na modalidade de representação, entre a produção espontânea e a reprodução, além das diferenças cognitivas aí presentes.

A CASA

Aparecem estruturas personalizadas:

Aparecimento das cruces (vertical/horizontal e em diagonal);

- Aparece o quadrado aplicado na casa com janelas representadas pelos círculos.

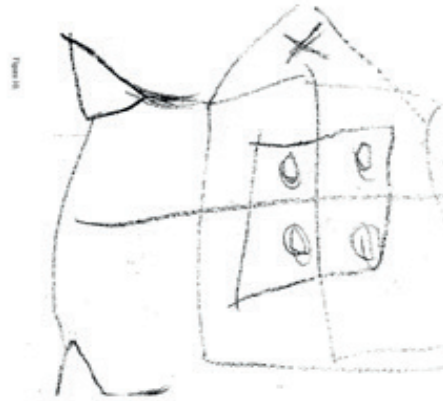
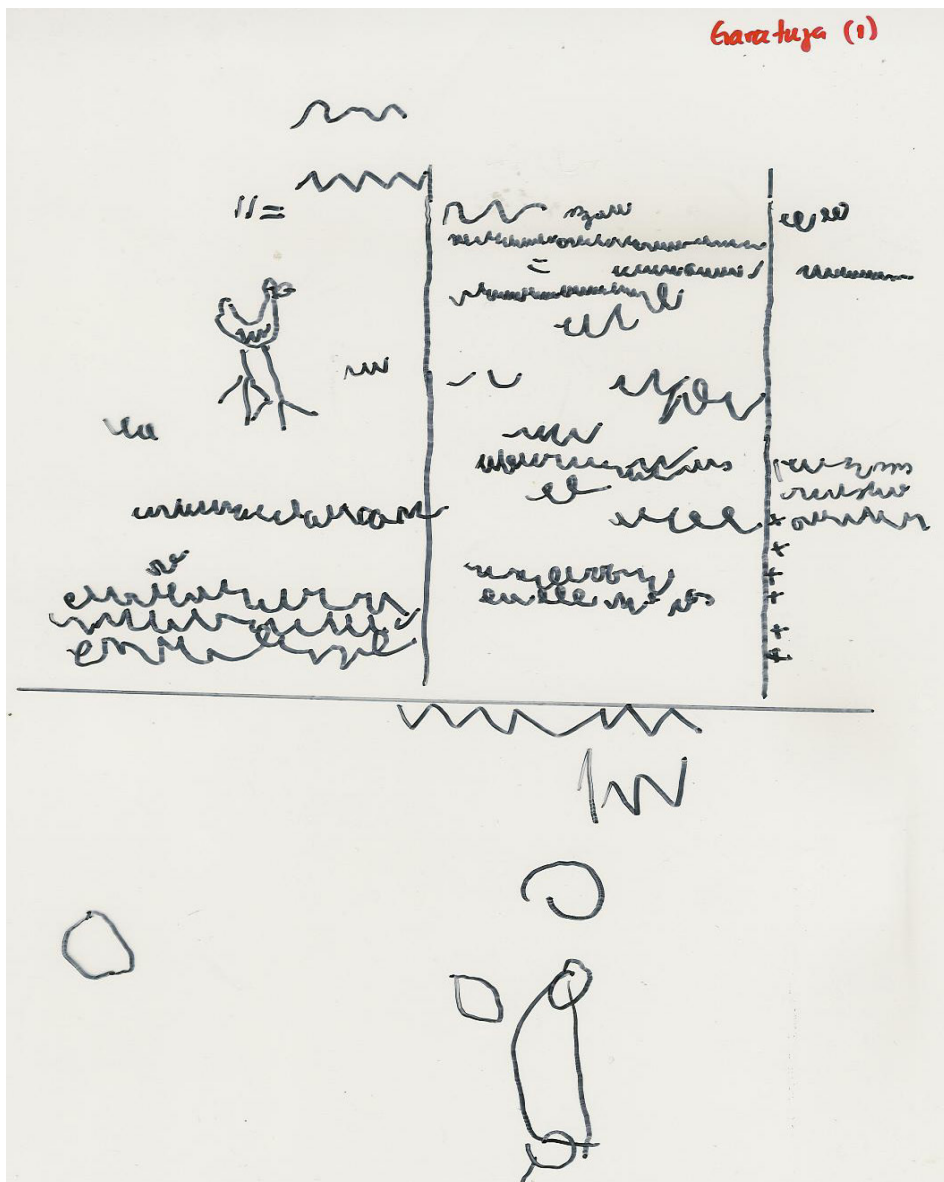


Figura 7 – “A casa”, feita por uma criança entre 4 e 5 anos

Na Figura 7, observam-se estruturas personalizadas aplicadas na comunicação do desenho, na tentativa de significar ao outro sua intenção: cruces vertical, horizontal e em diagonal; quadrado; casa com janelas representadas pelos círculos; retângulo; triângulo. Cada uma das formas aplicadas comunicando a identidade, a representação simbólica do prédio denominado casa. A criança se vale do conhecimento articulado entre conteúdo, sentido e forma na representação gráfica. É possível dizer que este grafismo foi possível em virtude da progressão e constituição de estruturas de conhecimento favoráveis a tal representação. Depois desta evolução, há distinções entre formas geométricas: o quadrado o triângulo, o retângulo e seus ângulos, as linhas em diagonal.



Fonte: Arquivos da autora.

Figura 8 – Pseudoescrita: a cópia e a reprodução de modelos. Criança de 36 meses

A Figura 8 nos ensina a condição de tentativa de cópia/reprodução entendida como pseudoescrita. Trata-se da reprodução de material de uso cotidiano que, sendo modelo, procura reproduzi-lo graficamente.

A condição de reproduzir/copiar significa, cognitivamente, que existe compreensão das distinções entre os modelos de representação gráfica, seu uso, modos de representação, para que servem. Além disso, esta compreensão acompanha o entendimento de que processos inteligentes compartilham desta evolução do traçado como sistemas simbólicos de representação que culminam na representação alfabética. Parece evidente que a convergência de diversas habilidades está à disposição para este acontecimento e sua execução (Kandel, 2013). Tais habilidades resultam de conhecimento visual prático coordenados e organizados das vivências. No plano do tratamento das informações processos cognitivos superiores “*resolvem*” a construção do estado da mente que produz imagens gráficas identificáveis pelo outro que a lê. Admite-se que habilidades envolventes sustentam a realização da representação, o planejar, o organizar, o projetar passos que orientem para a produção final em face do repertório dominado por quem executa (Kandel, 2013). Atos como controlar a sequência de ações enquanto realiza tarefas, a manutenção de várias demandas de tarefas na memória de trabalho e o monitoramento das ações que levam à capacidade de execução são ações resultantes de comportamentos cognitivos complexos.



Fonte: Pesquisa CNPQ (2008).

Figura 9 - “Pais no parque”, feito por uma criança de 5 anos

Ao compararmos a Figura 9 à Figura 1, é possível reconhecer diferenças nos modos de representar graficamente, pois são observados dois sistemas de representação simbólicos distintos. A Figura 9 compreende estratégias, expressividade no uso de formas geométricas – que anunciam a intenção da mensagem – além da nomeação do significado do desenho por meio da forma alfabética. Não se trata de, por comparação, avaliá-las como melhor ou pior, mas da diferença instalada nos modos de representar, resolvida pelas aprendizagens progressivamente instaladas.

Quadro síntese do grafismo

É possível considerar-se *a evolução do grafismo para a produção da escrita minimamente sob as condições:*

Quadro 1 – Grafismo etapas

Condições envolvidas: Maturação e Maturidade		
Evolui-se da Produção Espontânea para a Cópia		
Idade	Acontecimento	Produção
2 Anos	rabiscos/garatujas	produção espontânea
Rabiscos, garatujas, linhas horizontais esquerda/direita e vice-versa, com ligeira concavidade para baixo, sem levantar o lápis do papel.		
3 Anos	garatujas	produção espontânea + modelos
linhas verticais, círculos, separando o lápis do papel.		
4 Anos	cópia	cópia reprodução, produção espontânea
círculos abertos e irregulares, cruz vertical.		
5 – 6 anos	cópia	cópia
Cópia do quadrado do triângulo e da cruz em diagonal; tem ainda dificuldade nos ângulos dos quadrados, na secância dos círculos e na tangência de uma reta; distingue a letra “A” do número “4”; reconhece as linhas oblíquas e as linhas onduladas do 6.		

Fonte: Quadro-síntese elaborado pela autora.

Em síntese : a cópia do quadrado, do triângulo e da cruz em diagonal inicialmente apresenta dificuldades em seus ângulos. Há dificuldade na secância do círculo, na tangência de uma reta e assim por diante. Na relação com o reconhecimento do desenho das letras, pode-se confundir a letra “A” do nº “4” no reconhecimento das linhas oblíquas e onduladas do nº 6 e assim por diante.

Pode-se supor que o reconhecimento ou não de certos grafemas esteja associado à evolução do grafismo, às aprendizagens associadas ao reconhecimento das formas os seus desenhos e suas aplicações. Assim o reconhecimento das linhas verticais incidirá sobre o reconhecimento do “I”; o da cruz sobre o “T”; o do círculo sobre o “O”. Já que o reconhecimento dos traços verticais é mais precoce do que os oblíquos, supõe-se que seja mais acessível à sua reprodução do que à dos oblíquos.

A condição para a cópia de modelos é uma significativa ultrapassagem cognitiva em direção à compreensão da natureza da escrita. Os trabalhos acerca da psicogênese da escrita (Vygotsky, 1978; Ferreiro e Teberosky, 1999; Piaget 1999) já apontaram que as crianças adotam modelos ao tentarem reproduzir mensagens espontâneas – seja por palavras ou por desenhos. Este fato é evidente em todas as crianças que consideram as características gráficas deste novo código que estão aprendendo a reproduzir e a utilizar. É possível considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita está constituída por uma aprendizagem e reprodução de modelos, entretanto, a escrita tem a função pragmática de produzir interação comunicativa. Assim, não se trata de reprodução do código alfabético, já que adentramos em habilidades e competências semióticas e semânticas.

Na produção do conhecimento, admitem-se competências postas em movimento para a produção da escrita agora como uma manipulação e controle do seu conteúdo próprio, o seu sistema de sinais e seu uso. Habilidades cognitivas “*universais*” anteriormente aprendidas, presentes dispõem o acesso ao novo sistema simbólico de representação. A inteligência acionada criou um ambiente favorável a aprender a: planejar, a controlar estímulos e realização de objetivos e a executar tendo como repertório a representação gráfica.

Referências

- BRISSARD, Françoise. (2005). *Visuale o uditivo?* Milano, Red Edizioni.
- CANNONI, Eleonora (2006). *Il disegno dei bambini*. 4 ed. Roma, Carocci Editore.
- CROTTI, Evi e MAGNI, Alberto (2006a). *Scarabocchi: la língua segreta dei bambini*. Milano, Red Edizioni.
- CROTTI, Evi e MAGNI, Alberto (2006b). *Come interpretare gli scarabocchi la língua segreta dei bambini*. 12 ed. Milão, RED Edizioni.
- DAMÁSIO, António R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo, Companhia das Letras.
- DERDYK, Edith (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo, Scipione.
- DI RENZO, M., CASTELBIANCO, F. B. e VICHI, P. (1997). “Il pensiero gráfico”. In: DI RENZO, M; CASTELBIANCO, F. B. *I luoghi del mondo infantile*. Roma, Edizione Scientifiche Magi,
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed.
- GREIG, Phillip (2004). *A criança e seu desenho*. Porto Alegre, Artmed.
- KACSMARSK, Sylwia (2008). *A evolução do grafismo e a escrita alfabética em crianças de dois a seis anos*. Relatório de Pesquisa Iniciação Científica. São Paulo, PUC-SP.
- KANDEL, Eric (2013). *Princípios de neurociências*. Porto Alegre, Artmed.
- MACEDO, Lino de, LOUZADA, Fernando Mazzilli, SANTOS, Daniel Domingues dos (2016). *Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia*. Estudo III. 1. ed. São Paulo, Núcleo Ciência pela Infância. Organização: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela infância Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Série Estudos Comitê Científico.
- MARTINS, Maria Anita Viviani (2009). *A evolução do grafismo e a escrita alfabética em crianças de dois a seis anos*. Portugal: Évora. Disponível em: www.scribd.com/doc/12694104. Acesso em 15 jun. 2022.
- MARTINS, Maria Anita Viviani (2008) *Pedagogia neurocientífica .Alfabetizar: a abordagem pedagógica em diálogo interdisciplinar*. Portugal, Évora. Disponível em: www.scribd.com/doc/12949870. Acesso em: 15 jun. 2022.
- MELLO, C. B., MIRANDA, M. C. e MUSZKAT, M. (2005). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo, Memnon.
- MÈREDIEU, Florence (1994). *O desenho infantil*. São Paulo, Cultrix.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo, Martins Fontes.

PIAGET, Jean (1999). *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro, Forense.

PILLAR, Analice Dutra (1996). *Desenho e construção do conhecimento na criança*. Porto Alegre, Artmed.

VYGOTSKY, Lev S. (1978). *The prehistory of written language*. Boston, Harvard University Press.

Formação docente e prática reflexiva: uma análise do programa de educação tutorial (PET)

— Katia Alves Santos Queiroz

Introdução

A área de formação de professores vem apresentando avanços significativos nas últimas décadas com o aprofundamento das reflexões teóricas e práticas e o desenvolvimento de novas pesquisas (Nóvoa, 2017). Os trabalhos de diferentes ramos e segmentos do campo de formação de professores contribuíram com novos métodos e práticas de ensino, diminuindo o abismo que separa a teoria da prática. Trabalhos voltados à identidade profissional docente (Nascimento, 2007; Roldão, 2007a, 2007b, 2017), à formação (Nascimento, 2005, 2007; Nóvoa, 2019), às práticas e ações reflexivas dos professores (Day, 2001; Nóvoa, 2017; Perrenoud, 1999; Schön, 2008; Zeichner, 1993) são exemplos de estudos de práticas que contribuíram para a diminuição desse abismo.

No entanto, apesar dos avanços alcançados no período, esse campo ainda possui espaço para muitos outros, sobretudo na aproximação entre a formação universitária e a prática docente em sala de aula. Não são poucos os casos de alunos que, ao saírem da universidade, sentiram-se “despreparados” e com dificuldades de enfrentar o dia a dia da profissão docente (Nascimento, 2005). Noutro sentido, são vastos os exemplos de professores que, após iniciarem suas carreiras docentes, deixam de atualizar seus conhecimentos. A pesquisa de Pinheiro et al. (2015) com professores de um Instituto Federal de Educação brasileiro mostrou que mais de 55% dos entrevistados não objetivavam fazer um curso para melhorar sua prática docente (Pinheiro et al., 2015, p. 117). A mesma pesquisa aponta não apenas para a “resistência” e o “comodismo” dos professores da instituição pesquisada, mas, em grande medida, para a necessidade de se formar professores que desde o início de seu percurso profissional, ainda na

universidade, tenham o entendimento de que a prática docente envolve tanto a “aprendizagem permanente” (Day, 2001) quanto a prática reflexiva (Perrenoud, 1999 e Zeichner, 1993).

Em relação à formação inicial dos futuros docentes, (Nóvoa, 2017, p. 1122) adverte que “[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Por isso, é importante que os futuros professores estejam em contato direto com outros professores e tenham a possibilidade de trocar informações, ideias e aprender com as experiências dos docentes que estão há mais tempo desempenhando o ofício de professor.

A compreensão de (Nóvoa, 2017) sobre a formação dos futuros professores vai ao encontro das observações de Roldão (2007a) sobre o tema. Ambos defendem que as universidades mantenham uma ligação mais próxima com as escolas para que os universitários tenham a possibilidade de pesquisar e observar o cotidiano das escolas em diferentes contextos. Com maior proximidade, existe a possibilidade de: i) o aluno em formação (universitária) ter maior conhecimento sobre a profissão que irá exercer no futuro; ii) os professores universitários terem maior proximidade com questões do dia a dia escolar, com investigações e reflexões dos professores de outras áreas e níveis de ensino; iii) o profissional docente que exerce o seu ofício nas escolas (pré-escola, primário, secundário e técnico) refletir criticamente sobre sua prática e, a partir do intercâmbio de informações e ideias, ampliar seus recursos pedagógicos e melhorar seus métodos de ensino. A proximidade entre essas diferentes instâncias gera frutos positivos no campo da formação de professores, no desenvolvimento de novas pesquisas científicas no âmbito da universidade e nas práticas docentes dos profissionais de ensino de todos os níveis educacionais.

Nóvoa (2017, 2019) apresenta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como exemplo de iniciativa de aproximação entre universidade e escola: “[...] o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o Pibid.” (ibid., p. 1115). No entanto, o autor reconhece também que, a despeito dessa iniciativa, a “[...] realidade geral do campo da formação de professores [no Brasil ainda] é frágil.” (ibid.).

Além do Pibid, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) lançou outras iniciativas para fortalecer o campo da formação de professores, como o Programa

de Educação Tutorial (PET). O PET é uma iniciativa que existe há mais de três décadas e tem obtido significativos resultados entre os participantes, porém, há poucas análises e investigações sobre ele.

Nosso objetivo é analisar em que medida o PET pode contribuir para a formação de professores. Mais especificamente, vamos analisá-lo como um programa que contribui tanto com o desenvolvimento de uma prática reflexiva – desde a formação inicial dos professores – quanto com o que o pedagogo inglês Christopher Day (2001) denominou de “aprendizagem permanente”.

Este trabalho está dividido, grosso modo, em duas partes. Na primeira, refletimos sobre a “prática reflexiva” (Nóvoa, 2019, Perrenoud, 1999, Schön, 2008 e Zeichner, 1993) e como ela erradia por toda a sociedade por meio de uma práxis transformadora (Freire, 2012, 2019). Na segunda parte, discorreremos sobre o PET e verificamos em que medida pode ser compreendido como um programa que estimula a prática reflexiva dos professores.

A prática reflexiva e a aprendizagem permanente

De acordo com Schön (1997), a prática reflexiva é uma rica tradição teórica que tem sua origem em Rousseau (2014) e avanços com os trabalhos de Montessori, Froebel, Pestalozzi e Dewey. Cada um desses autores apresentou contribuições originais e muito importantes para o campo da educação e a teoria da prática reflexiva.

Com base nos trabalhos de Perrenoud (2002), Nóvoa (1992) e Schön (1997, 2008), podemos definir a prática reflexiva, resumidamente, como uma postura crítica e reflexiva do professor em face da sua prática pedagógica. À medida que o professor criticamente reflete sobre suas práticas e ações, é estimulado a transformar permanentemente sua prática. A reflexão crítica, cabe ressaltar, não é um processo que se restringe apenas à prática em sala de aula, envolvendo, também, os contextos profissional, social e político em que o profissional de educação está inserido. Fullan e Hargreaves apresentam a origem do conceito e suas características gerais:

O conceito de “prático reflexivo” foi criado por Donald Schön (1987) como forma de descrever e desenvolver juízos competentes e fundamentados em profissões como o ensino. O conceito ganhou rapidamente popularidade

no mundo da educação enquanto base para distanciar os formadores de professores de concepções focalizadas em processos de formação bastante restrito, aproximando-os de modalidades que abraçam processo mais alargados de educação reflexiva, entendido esse tipo de educação não no sentido de uma contemplação dentro de uma torre de marfim, mas de procedimentos que ligam diretamente a reflexão à prática. (Fullan e Hargreaves, 2001, pp. 117-118)

No livro *Desenvolvimento profissional de professores*, Day (2001) apresenta importantes reflexões sobre os desafios da aprendizagem permanente dos docentes. Suas reflexões sobre a “aprendizagem permanente” dialogam com as análises de Nóvoa (2017), Roldão (2007a, 2007b) e Perrenoud (1999, 2002) sobre a prática reflexiva. Para ele, a aprendizagem permanente é fundamental para o desenvolvimento dos professores e gera impacto direto tanto na relação do professor com seus alunos quanto na relação com seus pares. Day (2001) entende que o desenvolvimento profissional dos professores não é um processo isolado ou atomizado, mas um processo em permanente relação com fatores internos e externos à sala de aula. Além disso, as estruturas econômica, social e política geram impactos na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor. Segundo Day (2001, p. 15): “O sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

Em sua obra, o autor enfatiza que a formação do professor não pode se restringir só ao período universitário, deve ser um processo permanente de aprendizagem ao longo de toda a sua carreira docente. A análise de Day (2001) vai ao encontro de outros pensadores da educação que entendem que a formação dos professores não deve se limitar somente ao período universitário e tampouco deve ser um processo distanciado da realidade em que este novo profissional do ensino há de exercer o seu ofício (Nascimento, 2005, 2007). Nesse sentido, é fundamental que, desde a formação inicial dos professores, haja programas e iniciativas que atuem para diminuir o “fosso” (Nóvoa, 2017, p. 1109) que separa a universidade da escola. Os programas e projetos que conjugam a formação acadêmica com a vivência do professor em sala de aula – seja por meio de um estágio supervisionado ou um programa de tutoria – ajudam a romper essa distância. Entendemos que o PET criado pelo MEC se propõe a ser uma ponte sobre esse “fosso”.

O desenvolvimento profissional do professor, de acordo com Day (2001), envolve diferentes tipos de aprendizagens e formações ao longo da carreira docente: “[...] actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional.” (Day, 2001, p. 16). Cada problema e desafio que surge em sala de aula é uma oportunidade que o professor tem para refletir sobre sua ação e avançar em sua prática docente. Day (2001), a partir da reflexão do trabalho de Schön (2008), indica que a reflexão da ação do professor deve ocorrer tanto durante quanto após a própria ação em sala de aula. Por isso, o autor distingue dois tipos de reflexão sobre a ação: a reflexão que ocorre durante a ação, que denomina de “reflexão-na-acção”, e a reflexão que se dá após a ação, a “reflexão-sobre-a-acção”:

A reflexão-na-acção remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino. A reflexão-sobre-a-acção acontece fora da prática que se torna objecto de reflexão. A ênfase é colocada na ação, mas não circunscrita a si própria, ao passo que a reflexão-na-acção é necessariamente limitada pelo contexto em que ocorre. (Ibid., p. 54)

A *reflexão-sobre-a-acção*, apesar de ter como objeto central a “ação”, não se circunscreve ao contexto em que ela ocorre. Nesse sentido, a análise de Day (2001) aponta para a necessidade de se considerar, também, os fatores externos à sala. Por um lado, eles podem influenciar o contexto em que ocorre a ação docente; por outro, a própria ação docente gera efeitos para além da sala de aula. É com esse entendimento que o autor aponta: “Os professores não são apenas recipientes de mudanças políticas iniciadas fora da escola e das salas de aula; eles próprios são também *iniciadores da mudança*.” (ibid., p. 37). A “mudança” ocorre, prioritariamente, mediante a prática reflexiva ou, nos termos do autor, da “reflexão-sobre-a-acção”.

A reflexão sobre a ação e a prática devem produzir no professor o anseio de transformação. Esta também ocorre por intermédio da investigação – fruto da reflexão crítica do professor sobre sua prática e o contexto em que ela ocorre. A investigação produz transformações sobre a própria prática e o ambiente em que se efetiva. Seguindo o pensamento do autor, entendemos que essas questões devem estar presentes desde os primeiros passos da formação inicial dos futuros professores. Os universitários devem ser estimulados a adotarem posturas

reflexiva e investigativa em seu desenvolvimento profissional permanente. Day aponta que o professor deve ser um “investigador”, cujas investigações e descobertas trazem avanços para desenvolvimentos teórico e práticos no campo do ensino. Se as posturas reflexiva e investigativa estiverem presentes desde o início da formação, o abismo que separa a universidade da escola tende a diminuir, uma vez que a escola também será, assim como a universidade um centro de geração de conhecimentos científicos. Para tanto, as universidades devem adotar programas e formações que promovam o intercâmbio de ideias, experiências e conhecimentos entre professores, alunos (futuros professores) e professores que estão em sala de aula. Deste modo, a aprendizagem permanente de todos deixará de ser só um “desafio” e se tornará uma realidade concreta. É este tipo de formação que Roldão defende:

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (Roldão, 2007a, p. 40)

A prática reflexiva e o contexto social

O profissional docente reflexivo entende que sua prática cotidiana influencia e é influenciada pelos contextos econômico, político e social em que está inserido. Um profissional reflexivo não analisa a realidade social de seu trabalho de forma fria e distanciada, como se estivesse apartado dela. Para Perrenoud (1999, p. 11) o profissional reflexivo é aquele que entende e “aceita fazer parte do problema”.

À medida que reflete sobre sua prática, o profissional reflexivo também reflete sobre o contexto em que ela ocorre. Por isso, o conceito de prática reflexiva se aproxima da reflexão de Paulo Freire sobre a práxis transformadora,

uma vez que o educador é educado enquanto educa o educando¹ (Freire, 2012, pp. 65, 75-80). De acordo com Freire (2012, 2019) há um processo dialógico de transformação mútua entre o professor (educador) e o aluno (educando). O contexto social é alterado tanto pelo professor com sua prática reflexiva quanto pelo aluno em sua jornada educativa. “A mudança da percepção da realidade [ocorre] na ação e na reflexão em momentos históricos especiais, além de ser a única possibilidade de ser tentada, torna-se [...] instrumento para ação da mudança.” (Freire, 2019, pp. 77-78). Neste sentido, podemos completar a frase de Perrenoud (1999) por entendermos que o professor “aceita fazer parte do problema” na medida em que compreende que também tem que fazer parte da solução.

Numa perspectiva semelhante à de Perrenoud (1999, 2002) e Freire (2012, 2019), o pedagogo norte-americano Zeichner (1993) entende que a ação reflexiva dos profissionais de educação constitui um processo muito mais amplo que apenas a adoção de medidas técnicas e, aparentemente, “racionais” em sua rotina cotidiana. Para ele, nem sempre as ações objetivas e técnicas são reflexivas, pois, dependendo do contexto em que ocorrem, podem se apresentar como respostas automáticas, mecânicas e irreflexivas de um professor perante determinado problema. Zeichner (1993) observa que um dos problemas que podem impedir o desenvolvimento da prática reflexiva é a atitude do professor que limita sua ação e reflexão somente aos limites “emparedados” da sua sala de aula.

A prática do professor reflexivo não se limita à mera aplicação dos conteúdos curriculares impostos pelas instâncias superiores (por exemplo, o MEC). Antes, o conteúdo adotado em sala de aula está em constante diálogo com o mundo. Noutros termos, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua prática à medida que também reflete sobre o mundo em que a prática ocorre. A formação reflexiva não se efetiva sem a justa consideração das “condições sociais de ensino”, ou seja, a prática pedagógica é influenciada e – de acordo com uma rica tradição de pensadores críticos (como Freire, 2012, 2019 e Nóvoa, 2019) – deve também influenciar o ambiente no qual o processo de ensino ocorre. É por isso que o professor reflexivo não se limita somente à sua relação com os alunos. Em sentido oposto, quando não há uma perspectiva ampliada sobre a

1 “Desta maneira, o educador já não é o que apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (Freire, 2012, p. 75).

formação reflexiva, Zeichner (1993, p. 23) constata que se torna menos provável que os professores adotem posturas que enfrentem e transformem “[...] os aspectos estruturais do seu trabalho que entravam a realização da sua missão educativa”. Apesar dessa observação precisa, o autor lembra: “[...] embora as principais preocupações dos professores se relacionem com o que se passa dentro da sala de aula, é um erro limitar a sua atenção a estas preocupações.” (ibid.).

Apesar de a prática do professor reflexivo não ser “individualista” ou apartada da realidade social, é necessário ser cauteloso para não incorrer em erro oposto, isto é, tentar transformar toda a estrutura social para, posteriormente, alterar a prática pedagógica. Para Zeichner, “[...] temos de ser *cautelosos*, para que o envolvimento dos professores em assuntos que *ultrapassam as fronteiras da sala de aula não lhes* exija demasiado tempo, energia e capacidade, desviando-lhes a atenção da missão principal que têm com os alunos.” (ibid., grifos nossos).

Shulman defende que para ser professor não basta possuir conhecimento técnico e dominar diferentes tecnologias e ferramentas de ensino, é necessário possuir compromissos éticos e morais ou, mais precisamente, um imperativo pedagógico. Segundo ele, “[...] os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar. Param e ajudam.” (Shulman, 2003 apud Nóvoa, 2017, p. 1122). É interessante observar, na metáfora do pensador inglês, que o professor não é um sujeito que restringe sua atuação aos limites dos espaços escolares, pois a ética que o move faz com que sua atuação rompa os limites estritos da sala de aula. O imperativo pedagógico impede que o professor seja um profissional indiferente ao mundo que o cerca. O professor não pode ser um profissional “emparedado”, seu conteúdo não pode ser afastado da realidade social. Neste sentido, o autor defende que “[...] os professores que possuem esta integridade sentem que não podem ver um acidente e continuar.” Eles “param e ajudam.” (ibid.).

Não existe um parâmetro universal que diga até que ponto o professor pode avançar para além da fronteira da sua sala de aula:

[...] não há regras de procedimentos uniformes, nem as poderia haver: cada caso é um caso; cada vivência é única; cada experiência é uma experiência. De modo contrário, se assim não fosse, correr-se-ia o risco de tratá-las com produtos já elaborados e terminados, passando para soluções prontas, perdendo-se a possibilidade do aprofundamento dos saberes eventualmente pertinentes a cada situação. (Pinheiro et al., 2015, p. 118)

Porém, como observou Nóvoa (2017) a partir do trabalho de Shulman, há um “imperativo pedagógico” que deve determinar o limite da atuação de um professor reflexivo. São muitos os exemplos de professores que aboliram completamente as fronteiras da sala de aula e fizeram da sua comunidade o campo da sua prática reflexiva.

O cinema contemporâneo tem produzido muitos trabalhos que ajudam a refletir sobre a prática reflexiva dos professores. *Freedom writers* (2007), dirigido por Richard LaGravenese, e *Precious* (2009), dirigido e produzido por Lee Daniels, retratam histórias de professores que, para desenvolverem práticas pedagógicas, tiveram de refletir para além dos limites da sala de aula. Ambos filmes apresentam casos extremos de violências física, psicológica, emocional e sexual sofridas por alunos nos limites exteriores à escola e que, invariavelmente, eram projetados na sala de aula – seja por meio de explosões nervosas, agressividade ou o silêncio ensurdecido das vítimas. Neles, os professores ousam romper os “muros da escola” para ajudarem seus alunos não só a concluir o ano letivo, mas, principalmente, ampliarem as perspectivas de mundo. Seguindo a mesma problemática, porém em contextos diferentes, *Like star on earth: every child is special* (2007), *Les grands esprits* (2017) e *Entre les murs* (2008) são algumas das produções cinematográficas que mostram como a prática do professor reflexivo não apenas educa, mas também transforma o mundo dos alunos.

Desafios da prática reflexiva no mundo

A prática reflexiva é fundamental tanto na formação inicial dos professores quanto no exercício profissional da prática docente (Perrenoud, 1999, pp. 5-8). Os estudos de Zeichner (1993), apesar de se dirigirem primordialmente à realidade educacional dos EUA, lançam luz sobre diferentes questões relacionadas à formação de professores reflexivos em contextos diversos, desde o europeu até o latino-americano e o africano, uma vez que se dirigem à ação reflexiva dos professores e à necessidade de se inteirarem e se inserirem no contexto social em que ensinam.

Em perspectiva semelhante, Perrenoud (1999, p. 8) mostra que, em grande medida, os debates internacionais relacionados à prática reflexiva dos professores “[...] priorizam os modelos que correspondem [...] aos países industrializados”.

No entanto, apesar de seguirem os modelos de tais países, o autor adverte que isso não significa, necessariamente, que todos os professores dos países “hiperescolarizados” possuam práticas reflexivas. Contrariando o senso comum, que intui que todos os professores dos países desenvolvidos adotam práticas reflexivas, Perrenoud mostra que a estrutura burocrática demasiadamente rígida de tais países pode contribuir para que uma parcela significativa dos professores adote uma “visão bastante conservadora do ofício.” (ibid.). Os professores inseridos nesses sistemas de ensino tendem a manter práticas habituais, têm maior resistência em adotar práticas crítica e reflexiva que se abrem para novos métodos e novas formas de ensino. Zeichner (1993, p. 18) aponta que “[...] os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa situação dada”. Inversamente, Perrenoud (1999) argumenta que países e regiões com necessidade de formar professores em grande escala para atender às demandas educacionais internas possuem maiores chances de desenvolver professores com práticas reflexivas.

Neste sentido, as diferenças econômicas e sociais dos países não se configuram como variável determinante para a formação de professores reflexivos. A formação do professor reflexivo pode ocorrer tanto em países desenvolvidos e altamente escolarizados quanto em países em desenvolvimento, com baixa ou média escolarização. No Brasil, o PET é um exemplo de programa que surgiu com o objetivo de contribuir com a formação acadêmica e profissional dos universitários.

Programa de Educação Tutorial (PET): contribuições para a formação docente

O PET é um programa criado pelo MEC e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Seu objetivo é “estimular a melhoria do ensino de graduação” por meio de práticas e experiências pedagógicas que colaboram com a integração do ensino, da pesquisa e extensão (Ministério da Educação, 2006, pp. 4-6). De acordo com Balbachevsky (1998, p. 6), o objetivo do programa é “[...] intervir na graduação, buscando introduzir uma dinâmica de inovação dentro desta realidade”. A origem do PET remonta à década de 1970, mas sua oficialização como política pública se deu apenas em

2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme dados de 2016 do MEC, o PET possui mais de 842 grupos de atividades espalhados por 121 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O objetivo do programa é “[...] promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação”, independentemente de estarem ou não envolvidos diretamente no programa, uma vez que a questão central é a “[...] melhoria dos cursos de graduação.” (Ministério da Educação, 2006, p. 6). O PET possui dois objetivos específicos que se desdobram em diferentes estratégias: o primeiro é “estimular a melhoria do ensino de graduação” por meio das seguintes estratégias: i) criar novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso; ii) integrar o ensino, a pesquisa e a extensão; iii) criar o espírito multiplicador nos bolsistas do programa, disseminando novas ideias e práticas entre o conjunto dos alunos do curso; iv) interação dos bolsistas do programa com os corpos docente e discente da instituição; v) participação em atividades de programas de pós-graduação; vi) desenvolver atividades que promovam o contato dos bolsistas e demais alunos do curso com a realidade social em que o grupo, o curso ou a IES estejam inseridos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno/curso/IES perante a sociedade (ibid.).

O segundo objetivo, correlacionado ao primeiro, é “oferecer uma formação acadêmica de excelente nível”. Para alcançar esse objetivo, o programa adotou as seguintes estratégias: i) desenvolver ações coletivas e capacidade de trabalho em grupo; ii) facilitar o domínio dos processos e métodos gerais e específicos de investigação; iii) fomentar a atuação da área de conhecimento acadêmico-profissional; iv) envolver os bolsistas em tarefas e atividades que propiciem o aprender fazendo e refletindo sobre; v) promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, especialmente no caso da carreira universitária, por intermédio da interação constante com o futuro ambiente profissional; vi) participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão (ibid.).

A partir da análise dos objetivos e estratégias, verificamos que o programa se propõe a avançar tanto na teoria quanto na prática. O PET partilha de uma concepção ampla de universidade, que interage com questões sociais e políticas em voga no país e no mundo. Nesse sentido, Martins (2008a, p. 2) aponta que “[...] a Educação Tutorial caracteriza-se como uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, que se efetiva por tutores”. O primeiro objetivo específico voltado a aspectos pedagógicos e

metodológicos já aponta que o programa deve, por um lado, contribuir com a integração do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como do aprendizado em diferentes níveis, na graduação e na pós-graduação. Por outro lado, essa maior integração visa à formação ampla e interdisciplinar do graduando a fim de que tenha maior contato tanto com as demais áreas do conhecimento quanto com sua inserção na sociedade, com uma integração crítica (Freire, 2012), dialogando com diferentes grupos e classes sociais, propondo reflexões críticas sobre “[...] a realidade social em que o grupo, o curso ou a IES estejam inseridos”. Por isso, sintetiza: “[...] a tutoria justifica-se e se consolida, fundamentalmente, pela possibilidade de elaborar coletiva e criticamente as experiências de aprendizagem” (ibid.).

Ao propor como estratégia “[...] criar novas práticas e experiências pedagógicas no âmbito do curso [de graduação]” e “[...] desenvolver atividades que promovam o contato dos bolsistas e demais alunos do curso com a realidade social, [...] estimulando o desenvolvimento de uma consciência do papel do aluno/curso/IES perante a sociedade” (Ministério da Educação, 2006, p. 6), o PET, por um lado, estimula os alunos bolsistas a desenvolverem práticas pedagógicas que os encorajem a atuar de modo reflexivo, aplicando os conteúdos teóricos de forma criativa e inovadora em face da necessidade e realidade na qual o projeto se insere. Por outro lado, estimula o contato direto e contínuo entre os tutores (professores universitários) e seus alunos com a sociedade, criando pontes com o mundo social para que as questões e os problemas sociais se tornem objeto de investigação.

A partir do entendimento de que a universidade não é uma instituição apartada da realidade social na qual está inserida, o PET se propõe a atuar como ponte sobre o “fosso” que separa a universidade e as demais dimensões da vida social. É com essa compreensão que o programa se propõe a contribuir para efetivar uma “formação acadêmica de excelente nível”. De acordo com o programa, a formação acadêmica de “excelente nível” é alcançada quando o aluno se envolve em “[...] atividades que propiciem o Aprender Fazendo e Refletindo Sobre”, isto é, quando o aluno, desde a sua formação inicial, adota uma postura de reflexão crítica (Perrenoud, 2002; Schön, 2008; Zeichner, 1993) e aprendizagem permanente (Day, 2001).

O ensino tutorial é uma inovação, principalmente nos moldes do ensino tradicional das universidades brasileiras. Na análise de Martins (2008a), o PET

é o único programa brasileiro voltado ao ensino superior que abrange, de modo articulado, atividades relativas ao ensino, à pesquisa e extensão, estimulando os alunos mediante orientação do professor-tutor. Não por acaso, Balbachevsky (1998) já apontava que os alunos participantes do PET apresentavam desempenho acadêmico superior àqueles que não participavam de nenhum grupo de pesquisa e, também, àqueles que ingressavam em projetos de iniciação científica. Pesquisas mais recentes vão ao encontro do autor e mostram resultados positivos do PET em diferentes áreas do saber (Alves, 2016, Balau-Roque, 2012, Brito, 2019, Dias et al., 2009 e Queiroz, 2020).

A pesquisa de Silva, Bassini e Santos (2017) converge com as conclusões de Balbachevsky (1998):

[...] vários exemplos podem ser verificados de ex-bolsistas do PET que se encontram fortemente engajados nos grupos de pós-graduação ou atuando como docentes em IES, e se diferenciam como lideranças positivas nos diferentes espaços acadêmicos, de modo a evidenciar a importância do caráter formativo é dos princípios desenvolvidos no PET. (Silva, Bassini e Santos, 2017, p. 165)

No caso específico dos programas de licenciatura, Carneiro (2016) aponta que o PET, desde o seu início, visava contribuir com as lacunas que havia na formação do docente do curso de pedagogia, atuando, principalmente, em “saberes” e conhecimentos não abordados adequadamente. A reflexão da autora vai ao encontro da discussão que travamos anteriormente sobre a formação dos professores e a prática reflexiva, pois, se o profissional que está em formação não vivenciar experiências que transcendam aquelas que ele, historicamente, já teve, não há como esperar que apresente ações diferentes no desempenho da sua atividade. Os diferentes trabalhos publicados sobre o PET (Alves, 2016, Balau-Roque, 2012, Brito, 2019 e Queiroz, 2020) ratificam as conclusões de Carneiro (2013).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho analisamos se o PET pode ser considerado um programa que contribui para diminuir o “fosso” entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática e se pode ser classificado como um programa que incentiva a prática reflexiva dos alunos participantes. Apoiamo-nos, por um lado,

nas reflexões teóricas de pensadores da educação do campo da formação de formadores, como (Day, 2001), Nóvoa (2017), Perrenoud (1999, 2002), Roldão (2007a, 2007b), Schön (2008) e Zeichner (1993). Por outro, nas pesquisas de campo de investigadores que refletiram sobre os resultados do PET durante quase cinco décadas da sua existência (Alves, 2016, Balbachevsky, 1998, Brito, 2019, Martins, 2008b e Silva et al., 2017).

O PET surgiu na década de 1970, durante o regime militar, como um programa auxiliar dos cursos de licenciatura e graduação das universidades brasileiras. Desde a formação do programa até 2005, quando se tornou política pública permanente, passou por diferentes fases e, inegavelmente, sofreu com as conjunturas políticas e econômicas do país. No entanto, mesmo com oscilações, manteve-se ativo e, como mostram as pesquisas de Balbachevsky (1998) e Martins (2009, 2008b), obteve resultados significativos e duradouros. Alunos participantes do programa obtiveram desempenho acadêmico superior aos demais e, principalmente, após a conclusão do curso de licenciatura, muitos não apenas se inseriram na profissão docente como seguiram o caminho da “aprendizagem permanente”, dando prosseguimento aos estudos em nível de mestrado e/ou doutorado (Day, 2001).

Conforme analisamos, o objetivo geral, os objetivos específicos e as diferentes estratégias do PET convergem com as propostas tanto de Day (2011) sobre a aprendizagem permanente quanto com as formulações dos teóricos da prática reflexiva (Nóvoa, 2017, Perrenoud, 1999 e 2002, Schön, 2008 e Zeichner 1993). É certo que o programa do MEC não apresenta como um dos seus objetivos diretos a “prática reflexiva” entre os alunos participantes. No entanto, o programa contribui – direta e indiretamente – com a formação crítica e reflexiva dos alunos participantes ao colocar como objetivos melhorar o ensino da graduação e oferecer uma formação acadêmica de excelente nível por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão; do contato com a realidade social em que o grupo, o curso ou a IES estejam inseridos; do avanço no conhecimento acadêmico-profissional; do desenvolvimento de atividades que propiciem o Aprender Fazendo e Refletindo Sobre ele (Ministério da Educação e Cultura, 2006).

O PET, portanto, pode ser considerado como um programa que contribui com a formação crítica e reflexiva dos futuros profissionais de educação. Os alunos que participam deste programa tendem a uma prática reflexiva, crítica e criativa, construindo possibilidades para enfrentarem os desafios que surgirem ao

longo de sua futura jornada profissional, sendo que o próprio programa estimula o aluno a entrar em contato direto com a realidade e os desafios da sua futura profissão, sendo este o ponto mais forte do programa.

Apesar dos resultados apresentados pelo PET desde a sua criação, ele é um programa que possui sérias limitações operacionais e orçamentárias, que se tornaram ainda maiores após 2016, com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, conhecida como “PEC do teto dos gastos públicos”, que congelou os gastos do governo por 20 anos, inclusive com educação e saúde. Por isso, lutar pelo PET é também lutar pelo fortalecimento de uma formação acadêmica de excelência.

Referências

- ALVES, Francione Charapa (2016). *Ação tutorial na educação superior em dois programas: PET/Brasil e PTM23/Portugal*. Tese de doutoramento em Educação. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará.
- BALAU-ROQUE, Maria Mercante (2012). *A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a formação do estudante do Ensino Superior*. Dissertação de mestrado em Educação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth (1998). O Programa Especial de Treinamento – PET/ CAPES – e a graduação no ensino superior brasileiro. *INFOCAPES – Boletim Informativo da CAPES*, v. 6, n. 2.
- BRITO, Daniel Azevedo de (org.). (2019). *PET: 40 anos de ensino, pesquisa e extensão*. Porto Alegre, PLUS/Simplíssimo.
- CANTET, Laurent (2008). *Entre les Murs* [Drama]. Imovision.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (2013). “Criatividade: potencial e ser desenvolvido em profissionais da Educação Infantil”. In: SUANNO, Marilza V. R. , DITTRICH, Maria G. e MAURA, Maria A. P. (orgs.). *Resiliência, criatividade e inovação: potenciais transdisciplinares na Educação*. Goiânia, UEG/Ed. América, pp. 131–146.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato (2016). “O Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia (PUC/SP) e suas conquistas”. In: CARNEIRO, Maria Angela Barbato e KATO, Regina Aiko Fukunaga (orgs.). *O Programa de Educação Tutorial na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Contribuições na Formação de Profissionais*. São Paulo, Artgraph, pp. 33–36.
- COMNÈNE, Jonathan (2017). *Les grands esprits* [Drama]. Abelina films Production.
- DANIELS, Lee (2009). *Precious* [Drama]. Play Arte Pictures.

- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores : os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora.
- DIAS, A. M. et al. (2009). *Estudo sobre os egressos do Programa de Educação Tutorial/PET 1979 – 2008*. Fortaleza, Brasil Tropical.
- FREIRE, Paulo (2012). *Pedagogia do oprimido* (especial). Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- FREIRE, Paulo (2019). *Educação e mudança*. 40 ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Porto Editora.
- KHAN, Aamir e GUPTE, Amol (2007). *Like star on earth: Every Child is Special* [Comédia dramática]. Walt Disney Home Entertainment.
- LAGRAVENESE, Richard (2007). *Freedom writers* [Drama]. Paramount Pictures.
- MARTINS, Iguatemy Lucena (2008a). “Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET”. In: IGUATEMY, Lucena Martins e KETZER, S. M. (orgs.). *Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- MARTINS, Iguatemy Lucena (2008b). “Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET”. In: IGUATEMY, Lucena Martins e KETZER, S. M. (orgs.). *Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2006). *Programa de Educação Tutorial – PET – Manual de orientação básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2006). *Programa de Educação Tutorial – PET – Manual de orientação básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos (2005). A construção da identidade profissional na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia* v. 3, n. 39.
- NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação Inicial*. v. 2, n. 41.
- NÓVOA, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- NÓVOA, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, pp. 1106-1133.

- NÓVOA, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3.
- PERRENOUD, Philippe (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed.
- PINHEIRO, Alfredo Bravo Marques et al. (2015). Formação pedagógica de professores da educação profissional e tecnológica numa instituição Brasileira. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*, v. 6.
- QUEIROZ, Katia Alves S. (2020). *O desemparedamento das práticas dos profissionais de Educação Infantil: uma reflexão a partir do Programa de Educação Tutorial (PET)*. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007a). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, v. 10, v. 15.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2017). Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166.
- ROUSSEAU, Jean- Jacques (2014). *Emílio ou da educação*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- SCHÖN, Donald A. (1997). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SCHÖN, Donald A. (2008). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- SILVA, Rodolfo Dias da, BASSANI, Rodolfo e SANTOS, Wilson Casemiro dos (2017). Apontamentos sobre a importância da construção da autonomia no Programa de Educação Tutorial. *Revista de Graduação USP*, v. 2, n. 1.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa: Professores.

Concepção de criança como diretriz para a formação do educador

— Neide Barbosa Saisi

Introdução

São muitas as variáveis que norteiam e fundamentam um projeto de formação do educador infantil, sem as quais estariam comprometidas as bases teórico-práticas que oferecem sustentação a um exercício pedagógico consciente e crítico do futuro educador.

Ao levarmos em conta a relevância dessas múltiplas variáveis e as limitações deste texto, abordaremos apenas uma – a concepção de criança –, por constituir-se em uma perspectiva que oferece elementos básicos e abrangentes que norteiam não só o papel do professor, sua metodologia de trabalho e, especialmente, sua maneira de atuar com a criança quando faz intervenções pedagógicas, mas também dá pistas para a elaboração de projetos pedagógicos para a educação infantil e orienta a elaboração de políticas públicas.

Para discutir o tema, esta reflexão inspirou-se em três linhas de apoio. A primeira, na prática como professora de diferentes segmentos educacionais: na universidade, ao trabalhar com a formação do educador infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental e em escolas pública e particular de educação infantil e do ensino fundamental. A segunda, como estudiosa da infância no curso realizado nas escolas de Reggio Emília, na Itália, complementados com estudos de Pikler que chegaram até nós recentemente. A terceira linha, nas fundamentações teóricas que estudam a criança e a educação provenientes da filosofia e de diversos campos científicos, como psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e documentos legais que abordam a infância. Subsidiaram a reflexão autores dessas distintas áreas, alguns atuais e outros que vieram do século passado, permanecendo até os dias de hoje como referências

no cenário da formação de professor. Em avanços mais recentes, a neurociência participou ao contribuir para a compreensão biológica do ser humano e, por extensão, da criança.

Concepção de criança

Um dos valores fundamentais que rege os princípios e a prática educativos é a imagem da criança. A pergunta norteadora de estudos e pesquisas é: quem é a criança? Essa questão se apresenta como essencial, pois é a partir de sua resposta que se pode conceber o papel de escola, de professor e de todos os adultos mediadores das relações que a criança estabelece com o mundo.

Inúmeras respostas a esta indagação foram sendo elaboradas ao longo do tempo, em face de transformações contextuais que envolveram mudanças econômicas, políticas, históricas, sociais e culturais. Nesse processo, contribuíram a filosofia, as ciências dedicadas ao estudo da criança e a prática pedagógica que trouxeram reflexões e achados que configuram a visão atual que o educador tem dela e, conseqüentemente, de seu modo de lidar com ela, além de repercutirem no campo da educação em geral.

A constatação de que a visão contemporânea que se tem da criança é fruto de um desenrolar histórico permite-nos inferir que esse mesmo processo continuará sua marcha inexorável. Dessa forma, indagações inéditas surgirão e desencadearão respectivas buscas, que levarão à elaboração de novas respostas que, por sua vez, irão configurar novas concepções de criança, complementares e até mesmo diferentes da que adotamos atualmente. Nesse sentido, a concepção de criança é correspondente às demandas de cada época, em um mundo em constante mudança.

Com efeito, já encontramos, atualmente, obras resultantes de pesquisas que estudam as conseqüências do uso pela criança pequena das novas tecnologias em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, conteúdo inimaginável há apenas 30 anos. Em uma abordagem psicanalítica, encontramos obras como a coletânea *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais* (Baptista e Jerusalinsk, 2017), que traz reflexões sobre o tema, indicando a ética como pano de fundo. Emerge, assim, uma nova área de estudos em diferentes campos da ciência, decorrente de mudanças tecnológicas cujos resultados já

estão influenciando as concepções que se tem sobre a criança e, consequentemente, suscitando novas ações pedagógicas e elaboração de políticas públicas que visam à proteção da criança, como o Plano Nacional Primeira Infância: 2010-2022/2020-2030 (2020, p. 247).

Atualmente, no Brasil e em diversos países dos diferentes continentes, têm sido reiteradamente veiculadas concepções semelhantes de criança, a partir das quais – e das necessidades peculiares de cada país – são implementadas as políticas públicas de governo em conjunto com entidades civis. São obras que revelam um esforço para superar as mazelas de cada país em busca de uma educação mais igualitária. Ilustro com o livro *Educação Infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos* (2020), de Bhering et al., que aborda os programas desenvolvidos por diferentes países de distintos continentes. Ajuda-nos a compreender a inserção do Brasil no quadro dessas preocupações e iniciativas, sua realidade geográfica, econômica e educacional – extremamente diversificada em suas múltiplas regiões – e as concepções de criança que as subjazem.

Para efeito desta reflexão, limitaremos-nos ao estudo dessas concepções gerais presentes nos materiais de amplitude nacional e internacional e no curso de formação de professores do qual fazemos parte, fundamentando-as e ressignificando-as com base em teorias científicas e na filosofia.

A criança é dependente ao nascer

Tornou-se lugar comum a afirmação de que a criança, ao nascer, encontra-se em um estágio de desenvolvimento que expressa dependência e que, para superá-lo, há um longo caminho a percorrer até que se torne autônoma, carecendo da existência de pessoas que realizem a tarefa de cuidá-la e educá-la nessa trajetória. Posta esta primeira e indiscutível concepção, trazemos os benefícios dos estudos provenientes da neurociência, graças à sua atualidade, confiabilidade e relevância para ressignificar os primeiros anos de vida, quando a dependência é mais acentuada.

Com novas técnicas utilizadas para obter imagens do cérebro, surgidas na década de 1990, a neurociência levou-nos a entender que muitas habilidades requisitadas anos mais tarde, tais como controle da atenção, linguagem, regulação emocional, já começam a desenvolver-se nos primeiros 2 anos de vida

ou até mesmo no período de gestação. É nessa fase que o “[...] cérebro social é moldado e quando o estilo emocional e os recursos emocionais do indivíduo são estabelecidos.” (Gerhardt, 2017, pp. 2-3). De acordo com esta psicoterapeuta inglesa, o desenvolvimento precoce vai repercutir lá na frente, porque cada etapa do desenvolvimento do cérebro “[...] é construída sobre a etapa anterior, de baixo para cima” (ibid., p. 25), mediante as experiências vividas pelo bebê ao receber cuidados.

Daí concluímos que a qualidade positiva ou negativa das primeiras relações com a mãe, o pai e os demais cuidadores, constitui-se nas bases de como a criança vai interagir com o mundo no futuro, ao receber e enviar estímulos e sentir-se segura – ou não – nessa relação. Este fato não significa que se pode afirmar, em uma correlação unívoca, que a criança que sofreu abusos irá, fatalmente, apresentar problemas e que nada mais poderá ser feito educacionalmente para benefício de seu desenvolvimento, posto que persiste um espaço de atuação para os educadores, uma vez que podem propiciar a ela novas experiências, permeadas pelo respeito e zelo à sua dignidade.

Todavia, pode-se afirmar, com base em Gerhardt que, nas últimas duas décadas, ficou explícito que há problemas de saúde mental de adultos cujo início remontam à infância ou a fases anteriores. Há evidências neurocientíficas que mostram como a estrutura do cérebro, os marcadores epigenéticos e os padrões hormonais se modificam mediante experiências nos primeiros anos de vida – e que as emoções, de natureza biológica em sua origem, são fundamentais para a articulação entre esses fenômenos.

Ante a teoria exposta, três aspectos podem ser abstraídos: o primeiro diz respeito à confirmação de que a dependência nos primeiros anos é concreta e requer um compromisso ético da sociedade para receber o novo ser, sem o qual não existiria esperança para a espécie humana. O que se alterou ao longo do tempo foi o modo de se compreender e valorizar essa fase da vida. O segundo aspecto refere-se à relevância desses anos iniciais de vida para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos adequados. A ciência tem demonstrado que é nessa fase que os primeiros degraus serão palmilhados, servindo de base para os demais. Não é pouco. Um degrau quebrado dificulta o salto para o seguinte. Esta visão tem sido reafirmada por proeminentes neurocientistas, como Damásio (1996 e 2020) e Kandel (2009). O terceiro aspecto

refere-se ao ambiente físico e humano criado por aqueles que lidam com a criança mais diretamente, no interior do qual a criança viveria sua dependência em direção à autonomia.

A relevância do ambiente em diferentes teorias, como a de Pikler (apud Freitas, Pelizon e Chaves, 2018), justifica-se por ser nesse espaço o local em que a criança vai vivenciar suas experiências e delas subtrair os elementos com os quais estabelece interações, obtendo desse processo a edificação do seu ser.

Sobre o conceito de experiência, a filósofa italiana Mônica Guerra (2022, p. 37) afirma, apoiada em Dewey, que a “[...] experiência concreta é a base possível para gerar conhecimento: é isso que permite a aprendizagem, é isso que realiza a educação autêntica”. Em relação à experiência, acrescenta que “nem todas são educativas”, posto haver experiências que podem ser, até mesmo, deseducativas. A autora alerta para o fato de que há experiências que se caracterizam pela “ausência da própria experiência” (ibid.), quando destituem o aprendente do interesse, quando não abrem para ele possibilidades de ação futura, de continuidade, quando não contribuem para sua evolução, quando não se articulam entre si, favorecendo a ele a construção de um conhecimento significativo. Guerra ressalta que, junto ao princípio da continuidade, outro princípio fundamental para definir experiência é o da “interação criativa com o ambiente”, como “[...] fatores pelos quais se realiza a experiência como um processo ativo.” (ibid., p. 41).

O desafio que se coloca para nós, educadores, é como construir ambientes que sejam favorecedores de experiências que propiciem uma educação “autêntica”, no sentido de proporcionar continuidade e transações criativas entre o pequeno ser e seu ambiente. O que torna uma experiência plena de significado à criança ainda integra o debate atual e permanece presente para os educadores dos diferentes níveis escolares quando planejam suas atividades almejando uma educação genuína, cuja finalidade seja a promoção humana.

Destaca-se como fator básico, o caráter afetivo que perpassa a experiência e constitui o ambiente criado pelo educador. Sua responsabilidade ética advém do fato de ser ele o primeiro, além da família, a lidar com a criança.

A criança é um ser integrado

Tem sido proposto ao educador que mire os pequenos com um olhar holístico, considerando cada qual em sua totalidade. Diferentes campos de estudos apontam esse fenômeno. Novamente nos valem da neurociência para evidenciar a globalidade infantil e, em seguida, da psicologia cognitiva piagetiana para demonstrar que a ideia é antiga e que educadores de outrora já haviam entrado em contato com essa visão.

Da perspectiva neurocientífica, os estudos revelam um ser humano constituído pelas dimensões biológica, psicológica e social – todas intrinsecamente entrelaçadas. Isto significa que, ao nascer, o ser humano traz uma bagagem biológica que lhe permite aprender ao vivenciar experiências com o mundo circundante de objetos e de pessoas. Sem um arcabouço neurológico, não se aprende. Porém, mesmo com tudo em ordem, não se aprende sem a experiência com outro humano.

É vital para o processo de aprendizagem que haja interdependência entre as bases biológicas e as experiências que a pessoa vivencia socialmente. Quando alguém aprende algo como, por exemplo, escrever uma palavra, há mudança no comportamento dessa pessoa, o que pode ser observado e constatado por outros, além dela própria. Ela passa a escrever a palavra, coisa que não fazia antes. Mas, no processo de aprendizagem, existem outras mudanças, que não são observáveis e ocorrem nos planos biológico e psicológico.

No biológico, há alterações no cérebro, mais especificamente nas células nervosas que o compõem, os chamados neurônios. Uma aprendizagem ocorre quando há comunicação entre um neurônio e outro por meio de sinapses e mediante estímulos que chegam ao cérebro viabilizados pela experiência. São essas mudanças neuronais que dão o suporte orgânico (biológico) para que a aprendizagem seja efetiva. Com o avanço tecnológico atual, é possível registrar o momento em que essas mudanças ocorrem, comprovando a veracidade do fenômeno. Mas não é possível vê-las a olho nu. São fenômenos privados, dos quais nem mesmo o próprio autor toma ciência.

No plano psicológico, há mudanças na mente, ou consciência, quando as experiências vivenciadas são representadas e imagens psíquicas são criadas. “A contribuição do sistema nervoso é essencial para viabilizar a mente, a consciência e o raciocínio criativo que as primeiras possibilitam.” (Damásio, 2022, p. 27). Há, portanto, um trabalho interno, de natureza psíquica – diferente do

biológico, mas neste apoiado –, realizado pelo aprendente. Para que haja aprendizagem, essas dimensões atuam em conjunto – articuladamente –, o que justifica a visão integrada de criança tão presente nos cursos de formação de educador, mas nem sempre explicitada.

Outra teoria que soma força a esta percepção integrada é a teoria piagetiana, que exerceu e exerce grande influência em cursos de pedagogia, desde que chegou ao Brasil, em meados do século XX (Saisi, 1996). Segundo ela, os processos cognitivos são mesclados aos afetivos para explicar o desenvolvimento como resultado da interação entre “organismo” e “meio” (Piaget, 2014). Piaget esclarece que o organismo se transforma quando se defronta com desafios do meio ambiente e responde a essa demanda pelos processos internos de “assimilação” (quando o organismo integra novos objetos à estrutura cognitiva ou afetiva já existente) e de “acomodação” (quando a estrutura já existente é modificada para absorver o novo dado e o organismo poder se adaptar ao meio). Após ter passado por um estado de “desequilíbrio”, feita a “assimilação” e a “acomodação”, o organismo se reequilibra, reestruturando-se (modificando-se, desenvolvendo-se) por meio de uma “autorregulação”. Nesse processo, estão envolvidos o meio exterior (desafios que chegam do ambiente) e uma atividade interna (assimilação, acomodação e autorregulação) que resulta na construção de estruturas cognitivas e afetivas novas e mais complexas a partir das quais ulteriores estruturas serão erguidas, em um processo contínuo, de modo a favorecer a adaptação do organismo ao meio e sua decorrente sobrevivência.

Trata-se, portanto, de uma imagem integrada de criança em que se fazem presentes elementos vindos do meio exterior; respostas comportamentais que podem, ou não, manifestarem-se externamente, e respostas internas, psíquicas, constituídas pela construção de esquemas cognitivos e afetivos entrelaçados. Há uma criança, em sua totalidade, em ação, ao construir um mundo subjetivo, único e criativo, capaz de elaborar a seu modo expectativas, emoções, sentimentos, explicações e teorias em relação ao mundo circundante, físico e social. Refere-se a uma individualidade forjada em um contexto humano, sem o qual não haveria a pessoa, aquela criança concreta com a qual se defronta o educador.

O brincar é constitutivo da criança

Uma terceira visão refere-se ao brincar como um comportamento rotineiro na vida da criança, essencial para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por ser considerado constituinte da criança, a temática tem sido parte integrante dos currículos de cursos destinados à formação de professor e tem despertado o interesse de estudantes que a elegem como objeto de pesquisa em estudos acadêmicos, desde os trabalhos de conclusão de curso de graduação até teses. A prática docente e de orientação desses estudos no nível da graduação e em cursos de especialização, permitiu-nos observar esses fatos reiteradamente, confirmados com visitas às bibliotecas universitárias e consultas às obras dedicadas ao tema.

Trata-se de uma concepção atual de criança cujas origens remontam a autores das mais diferentes procedências teóricas, geográficas e temporais, o que indica a relevância do tema para diferentes campos do conhecimento, provocando a criação de construtos cada vez mais robustos ao longo do tempo. Somente a título de exemplo, citamos alguns, omitindo outros igualmente importantes, como ilustração: Claparède (1873-1940), neurologista e psicólogo infantil suíço que via no jogo um modelo educativo; Montessori (1870-1952), médica italiana cujo método englobou a criação de materiais lúdicos específicos; Vygotsky (1896-1934), educador russo cuja teoria explica o brincar como um meio pelo qual a criança aprende e se desenvolve cognitivamente e socialmente; Melanie Klein (1922-1960), psicanalista inglesa que desenvolveu a terapia baseada no brincar para analisar o comportamento infantil e acessar o inconsciente, permanecendo em vigor até os dias de hoje; Walter Benjamin (1892-1940), filósofo e sociólogo alemão que escreveu sobre a criança, sobre o brincar e sobre a educação, entre outros temas referentes à sociedade contemporânea.

É inegável que a difusão desses estudos contribuiu em grande medida para o entendimento da criança pelos educadores e repercutiram, atualmente, para a criação de grupos de pesquisas nas universidades por autores nacionais dedicados ao tema e à criação de brinquedotecas em escolas e hospitais. Tais fatos aludem à relevância com que o brincar é concebido nos mais variados campos do saber, sendo que, no Brasil, tal *status* está configurado na profusão de documentos que o enfatizam: a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990), que afirma em seu artigo 31 o “[...] direito da

criança ao descanso, ao lazer, ao brincar, às atividades recreativas e à plena participação na vida cultural e artística”; a *Lei nº 13.257*, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, que prioriza o brincar e o lazer e, no artigo 5º, determina que todos os rincões do país organizem e estimulem a criação de espaços lúdicos (Brasil, 2016); as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI* – que consideram a criança como ser histórico e de direitos e organizam a prática pedagógica em dois eixos estruturantes: interações e brincar; a Base Comum Curricular da Educação Básica /Educação Infantil – BNCC/EI – homologada em 2017, que coloca o brincar como um dos cinco objetivos centrais para esta etapa.

A relevância do brincar justifica-se por ser o modo peculiar com que a criança aborda o mundo ao exercitar-se física, mental e emocionalmente; ao criar possibilidade de conhecer a si, ao outro e à realidade; ao explorar a imaginação e ao entrar em contato com suas fantasias e conflitos, elaborando-os. Resumidamente, brincar é: uma manifestação simbólica que demonstra como a realidade é compreendida por ela – oferecendo ao educador elementos para conhecê-la (Piaget, 2010) –, que a prepara para a vida adulta em sociedade (Vygotsky *apud* Kohl, 1997) e propicia a elaboração de conflitos e angústias inconscientes (Klein, 1997).

Podemos sintetizar e complementar as três concepções apresentadas para complementá-las com duas visões. Primeiro, ao nascer, todas as pessoas são dependentes de cuidados e educação para sobreviverem organicamente e conviverem com o outro de modo saudável, para integrarem-se à sociedade e conquistarem autonomia, o que significa que possuem necessidades específicas – materiais, sociais e afetivas. Segundo, a partir de suas experiências com o outro, cada um instaura uma dinâmica psíquica própria, que pode pavimentar um solo propício, ou não, para futuras interações. Como visto, pode até adoecer. Desse modo, pode-se concluir que o bebê não é somente dependente, mas é também ativo. Ele responde à sua maneira, criando estruturas afetivas e cognitivas em face do que lhe chega mediante sua experiência na cultura. O compromisso dos responsáveis pelo novo ser é oferecer-lhe experiências saudáveis que favoreçam a elaboração de representações e imagens, menos ameaçadoras e mais agradáveis.

Conforme Winnicott (2005), são as sequências de relações sensíveis, não meramente técnicas, estabelecidas entre o bebê e a pessoa que lhe propicia cuidados em atividades rotineiras que vão constituindo suportes físico e psicológico

para alcançar um sentido de si próprio e de mundo. O autor nos beneficia com o conceito de uma mãe “suficientemente boa” para falar de um ambiente previsível, pleno de oportunidades satisfatórias, que inspire possibilidades de o bebê desenvolver sentimentos de confiança e expectativas em relação ao mundo que o cerca, sem, contudo, esperar-se que elas sejam sempre totalmente positivas. O termo “suficientemente” indica que as experiências vivenciadas podem carregar um *quantum* de insatisfação, desde que as positivas às sobrepujam.

Nesta mesma vertente teórica, a da psicanálise, Figueiredo (2007, p. 15), ao discorrer sobre as atividades do cuidar dispensadas ao novo ser, define a “[...] disposição do mundo humano em receber seus novos membros”, como sendo de caráter ético, incluindo nessa dimensão “as práticas da educação” em um sentido *lato* em que o cuidar refere-se também “[...] ao prazer, ao divertimento, às brincadeiras e entretenimentos etc.”.

Por intermédio das práticas de cuidado recebidas, o bebê irá formar “um sentido de sua vida e das vicissitudes de sua existência ao logo do tempo, do nascimento à morte” (ibid.). Fazer sentido requer “estabelecer ligações, dar forma, sequência e inteligibilidade aos acontecimentos” (ibid.). Desde o nascimento, pelos cuidados que recebe, vai criando sua história, sequenciando os fatos vividos, articulando-os, integrando-os, compreendendo-os em uma “experiência integrada”, uma “experiência de integração”. O “fazer sentido” se refere a uma atividade contínua “[...] como forma de tessitura de um solo humano para a existência, de um lugar humano para existir – um *ethos*.” (ibid.).

Tanto Winnicott (2005) quanto Figueiredo (2007) ressaltam o valor do ambiente físico e humano para acolher e dar sustentação a esse processo contínuo e desafiador que representa, para cada ser humano, tornar-se uma pessoa única, singular, com razoável senso de integração, capaz de viver no mundo que lhe é oferecido, participar dele, criar e recriar condições que lhe possibilitem viver com razoável satisfação.

A criança é um ser de direitos

Uma quarta concepção diz respeito às consequências de se ter uma visão de criança conforme a descrita: se ela tem necessidades urgentes de alimentação, de saúde, de brincar, de relacionar-se, de manifestar-se, de receber acolhimento,

de viver experiências que lhe deem sentido para a vida, urge considerá-la como uma pessoa de direitos a atendimentos propícios ao seu desenvolvimento pleno, tanto mais se forem consideradas as condições econômicas desiguais que assolam o país com suas consequências drásticas na vida concreta das crianças pobres brasileiras.

A construção humana exige um fazer consciente e deliberado, por parte da sociedade, mediante o entendimento que se tem da criança e dos investimentos que se decida fazer no plano pessoal, educacional e político. Entramos, assim, no campo da ética.

Considerá-la como um ser de direitos implica não apenas ter concepções teóricas sobre ela, mas envolve, necessariamente, a transformação destas em decisões, em ações, desde as mais amplas, próprias das esferas políticas, até aquelas relativas à escola e à sala de aula no seu fazer cotidiano, na práxis educativa. São essas decisões pautadas nos valores que consideramos relevantes (teoria) e as decorrentes ações (prática) que fazem da ação educativa um ato político.

Esta visão propiciou a criação de leis por meio das quais a criança deve ser resguardada em suas peculiaridades. Citamos apenas duas, graças à abrangência de cada uma, além das já apontadas. A *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, que em seu artigo 227 atribui à família, à sociedade ao Estado a responsabilidade mediante os direitos da criança.

Art. 37. *É dever da família, 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 fazer, 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)

Se os direitos *são assegurados* pela Carta Magna com absoluta prioridade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela *Lei nº 8.069*, no artigo 4, parágrafo único, define que a criança deve ter prioridade para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias nos serviços públicos ou de relevância pública e também ter precedência em relação à destinação de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Brasil, 1990).

É preciso esperar para que as leis brasileiras – *tão claras em favor da criança e do jovem* – possam tornar-se letra viva em um país com desigualdades tão gritantes.

A criança é rica, competente e forte, portadora de necessidades e de direitos

Uma quinta e última modalidade de concepção infantil resgatamos da proposta educacional das escolas de Reggio Emilia. Ela complementa as já apresentadas e nos ajuda a aprofundar a reflexão sobre a questão da ação do professor perante a dependência, a integralidade, a natureza lúdica e os direitos infantis.

Proclamada por Malaguzzi (apud Edward, Gandini e Forman, 1999), a criança é uma pessoa rica, competente e forte, portadora de necessidades e de direitos. Esta competência não se contrapõe à das necessidades infantis, mas ambas se complementam. Embora a criança tenha uma multiplicidade de necessidades a serem atendidas, ao mesmo tempo revela uma série de competências, entendidas aqui como a possibilidade que tem de desenvolver atividades interna, própria e singular, já apontadas teoricamente, e manifestá-las. A criança se manifesta competente para aprender, comunicar-se e atribuir significados às próprias experiências individuais e coletivas. É o conceito explicitado de competência que permite vislumbrar na criança o ser rico e forte que ela é.

Essa concepção reformula completamente o olhar do adulto em relação à criança ao ser percebida não só como alguém a quem se deve oferecer elementos de que carece, mas também como alguém de quem o adulto pode receber, com quem pode dialogar e com quem pode aprender. Nesse caso, a dependência real infantil pode ser atendida sem que suas competências sejam ignoradas. Esta visão ampliada da criança nos remete para a questão da subjetividade como um processo continuamente construído e reconstruído pela criança ao interagir com o ambiente físico e humano por meio de suas experiências. Embora a ciência nos apresente certas regularidades nos padrões de desenvolvimento, as determinações biológicas e sociais não são suficientes para engendrar uma regularidade de subjetividades e singularidades (dimensão psicológica), pelo contrário, o que constatamos é uma multiplicidade de manifestações infantis. Neste sentido, não se trata apenas de conceitos teoricamente definidos e concepções cristalizadas de

criança, mas de uma visão dinâmica, pois a construção da subjetividade é processual, contínua, sendo a participação da criança fundamental para alimentar esse processo.

Se a criança está em constante metamorfose, a verdade sobre ela passa a ser considerada como processo que, para ser entendido, requer que seja analisado, desvendado por meio da participação de todos os que com ela convivem, crianças e adultos, como direito legítimo. Nessa linha de reflexão, a verdade (a imagem que o professor tem de cada criança) constitui-se como expressão de diferentes pontos de vista, rompendo-se com o paradigma da verdade absoluta, única e imutável – até porque qualquer imagem que se tenha da criança se refere a momentos específicos de sua vida.

Consequentemente, nessas premissas, o conhecimento e as representações que o professor tem da criança devem ser encarados como provisórios, pois requerem uma constante postura pesquisadora e de flexibilidade para redimensionar o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber a criança. Nesse caminho, não há espaço rígido, preconcebido, sobre a ideia que se tem dela. Tal posicionamento demanda, necessariamente, uma vivência relacional intensa entre educador e criança, sem a qual o primeiro pode falhar em suas percepções e intervenções.

A vivência desses pressupostos requer um clima democrático como pano de fundo, que sirva de referencial necessário para assegurar a atuação da criança na escola, dos pais na escola e da escola na comunidade. Trata-se de uma participação efetiva e concreta que se configura como real possibilidade de construção de subjetividades mais abrangentes, flexíveis e plurais a que se dá o direito de mutabilidade. Em um clima institucional democrático e de convivência comunga-se a construção identitária da criança e do educador. Este, para corresponder a essa imagem infantil – paradoxalmente dependente e ao mesmo tempo competente, ativa, capaz de aprender, de criar cultura; que sendo integral, demonstra especificidades únicas que se modificam com o avançar da construção de sua subjetividade; que se relaciona com o mundo ludicamente, mas é capaz de filosofar sobre as contradições do mundo e que por tudo isto, é um ser de direitos – tem como desafio compreender com profundidade quem é cada criança, o que requer dele uma disponibilidade para encarar a própria e necessária metamorfose.

O desafio do professor decorrente das concepções explicitadas de criança

O papel do educador mediante essa concepção de criança se altera radicalmente, pois sua ação educativa parte do conhecimento que tem da criança e este é construído não só por suas características gerais, como necessidades orgânicas e psicológicas, mas também por suas particularidades, manifestadas de modo singular e único em suas carências e competências.

É imperioso captar a criança e conhecê-la, sendo que a melhor fonte para isto é a própria criança. O educador vai aprender com ela sobre quem ela é para que ele também possa atuar de modo singular e criativo. Esta urgência em conhecê-la requer ações pedagógicas que favoreçam à criança manifestar-se livremente, expressar-se sobre os fatos que a maravilham, que a assustam ou que causam perplexidade, enfim, como define o mundo e suas circunstâncias, como o compreende. O adulto educador é aquele que procura ler toda gama de expressões infantis para, a partir dessa leitura, oportunizar momentos de aprendizagem.

As indagações da criança explicitam sua competência para construir representações e imagens sobre os eventos e devem, por sua riqueza, ser o mote de estudo dos educadores. Nessa perspectiva, o professor busca o conhecimento para responder às questões suscitadas pela criança em sua vivência com o mundo. Trata-se, portanto, de um conteúdo próximo, pleno de significados, que não é imposto a ela. O papel do professor é o de compreender as motivações da criança e de intervir, ao propor, intencionalmente, situações que alimentem e ampliem essas motivações. Assim, não cabe ao professor confirmar erros e acertos, mas apresentar subsídios para que a criança reformule significados a partir de suas múltiplas experiências.

Para compreendê-la, o professor precisa observá-la. O fenômeno da observação é fundamental para que o educador possa organizar e direcionar a intencionalidade das propostas de trabalho, tendo como ponto de partida o respeito pelo olhar criativo, indagador e espontâneo da criança. A observação altera substancialmente a relação professor-aluno. Se, antes, o professor observava para avaliar a criança naquilo que ela não tem, nesta concepção o ato de observar configura-se como uma oportunidade para avaliar a criança como ser de possibilidades, revelando suas manifestações culturais, sociais e cognitivas, a partir das quais o professor orienta, decide e planeja suas mediações.

A metodologia inscrita na observação tem como pressuposto que a criança, para aprender, precisa de um adulto que a escute com atenção e que manifeste o desejo de acolhê-la. Na Escola da Reggio Emília (Itália), o processo de escuta é denominado de “Pedagogia da Escuta”, pela qual o educador ouve as “teorias” das crianças e as razões que ela dá para sua vida. É devido a essa pedagogia que se ressalta não só a voz da criança para ser ouvida, mas as múltiplas linguagens pelas quais ela expressa emoções, pensamentos e inclusões culturais. É a essa profusão de possibilidades inesgotáveis da criança de se expressar que os educadores italianos denominam de “cem linguagens” (Edward, Gandini e Forman, 1999).

Detivemo-nos, aqui, apenas em uma das ações necessárias para operacionalizar a ação pedagógica em face das concepções discutidas de criança: a observação. Este fato não significa ser a única, mas que foi a escolhida por ser básica a todo educador.

Para ilustrar a simplicidade de uma intervenção pedagógica e os conceitos discutidos, descrevemos e analisamos uma sequência de eslaides obtidos durante nossa estada na Reggio Emilia, que são aplicáveis a toda experiência de aprendizagem.

Na primeira cena, uma menina de 18 meses, no cadeirão, aponta com o dedo a figura de um relógio presente em um livro. O dedo apontado é a pergunta do bebê. Expressa sua competência em ser curiosa e interessada e de comunicar-se com o adulto: ao mesmo tempo em que aponta, olha para a educadora com expressão interrogativa.

Na segunda cena, a educadora intervém, mostrando ao bebê o próprio relógio em seu pulso. Ele põe o dedinho no relógio da educadora. O papel desta foi a de participante ativa em relação à situação deflagrada pela criança, pois escutou-a e ampliou a experiência quando mostrou um relógio real e lhe deu a oportunidade de tocá-lo.

Na terceira cena, a educadora aproxima o relógio do ouvido do bebê. *É marcante a expressão de perplexidade quando ele ouve o “tic-tac” do relógio.* Nessa cena, novamente o professor continua a ampliar a experiência, torna cada momento desencadeador de oportunidades de vivências *inéditas* para o bebê.

Na quarta cena, o bebê debruça-se, voluntariamente, sobre a figura do relógio no livro na tentativa de ouvir seu “tic-tac”. Esse momento é tocante!

Revela a competência da criança em estabelecer relações entre eventos. Se o relógio da professora faz “tic-tac”, o do livro também fará, o que configura uma hipótese. O bebê tira a dúvida, testa a hipótese.

O bebê demonstra competência em se interessar pelos objetos do meio quando os observa, ouve e toca; expressa sua curiosidade com os recursos de que dispõe: não fala, mas apontando com o dedo e interrogando com o olhar. É capaz de atribuir significados, criar suposições e testá-las. *De fato, estabelece relações entre a figura do relógio e relógio real.*

Conclusão

Apresentamos, neste artigo, uma reflexão sobre quem é a criança contemporânea, calcada em cinco tipos de concepções presentes em obras de diferentes procedências teóricas, em documentos nacionais que orientam a educação da infância e em cursos de formação de professores. Consideradas como diretrizes, foi aventada uma concepção de educador cujo desempenho fosse complementar.

Ao fundamentar teoricamente cada concepção, foram ressaltados – a partir da real e concreta dependência humana ao nascer – aspectos fundamentais que norteiam o processo educativo por meio do qual o novo ser torna-se membro da sociedade humana: a presença do outro como parte constituinte do ambiente que cuida e educa; a necessidade de um ambiente ético favorecedor de experiências significativas que propiciem interação com mundo físico e social para construir sentimentos de continuidade e de sentido da própria vida, impregnados de valores; a relação educador-criança eivada de aceitação, reconhecimento e acolhimento de sua singularidade; a relevância das experiências relativas aos primeiros anos de vida, visto serem a base para o desenvolvimento humano ulterior; a indissociabilidade entre o biológico, o social e o psicológico e, também, da dimensão cognitiva e afetiva; o brincar como característica fundante da infância e as competências infantis: curiosidade, iniciativa, criatividade concomitantes à sua dependência.

Mediante esses pressupostos, refletimos sobre um educador que se propõe a observar, a pesquisar a criança para conhecê-la e, a partir de suas

descobertas, promova experiências que contribuam para a sua participação inserida em um ambiente democrático. Trata-se de um processo contínuo em que ambos se desenvolvem em uma eterna metamorfose.

Referências

- BAPTISTA, Ângela e JERUSALINSK, Julieta (2017). *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais*. Salvador, Ágalma Psicanálise.
- BENJAMIN, Walter (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Editora 34.
- BHERING, Eliana et al. (2020). *Primeira infância: panorama, análise e prática*. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- BHERING, Eliana et al. (2020). *Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. São Paulo, Cortez e Fundação Carlos Chagas.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 maio 2022.
- BRASIL (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 maio 2022.
- BRASIL (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- BRASIL (2016). *Lei n. 13.257, de 8 de março*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 maio 2022.
- CLAPARÈDE, Edouard (1958). *A educação funcional*. São Paulo, Cia Editora Nacional.
- DAMÁSIO, António R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo, Companhia das Letras.

- DAMÁSIO, António R. (2022). *Sentir e saber: as origens da consciência*. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo, Companhia das Letras.
- EDWARD, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George (1999). *As cem linguagens da criança: abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artmed.
- FIGUEIREDO, Luís Claudio (2007). A metapsicologia do cuidado. *Revista Psychê* – Ano XI – São Paulo – Jul-Dez/2007, pp. 13-30.
- FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena; CHAVES, Rosa Sílvia Lopes (orgs.) (2018). *Olhares em diálogos na educação infantil: aproximações com a abordagem de Emmi Pikler*. Porto Alegre, Sá Editores.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 22 maio 2022.
- GERHARDT, Sue (2017). *Por que o amor é importante: como o afeto molda o cérebro do bebê*. Tradução de Mayza Ritomy Ide. 2 ed. Porto Alegre, Artmed.
- GUERRA, Monica (2022). *As mais pequenas coisas: a exploração como experiência humana*. Tradução de Viviane Carvalho de Oliveira. São Carlos, Pedro e João Editores.
- KANDEL, Eric R. (2009). *Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo, Companhia das Letras.
- KISIL, Marcos; FABIANI, Paula Jancso (2015) *Primeira infância: panorama, análise e prática*. São Paulo, IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social.
- KLEIN, Melanie (1997). “A psicanálise de crianças”. In: *Obras Completas de Melanie Klein*. v. II. Rio de Janeiro, Imago.
- OLIVEIRA, Marta Kohl (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione.
- PIAGET, Jean (2010). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. São Paulo, LTC Editora.
- PIAGET, Jean (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro, WAK Editora.
- PLANO NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA: 2010-20222020-2030 (2020). Rede Nacional Primeira Infância (R.N.P.I) *Comunicação e Direitos*. 2. ed. Brasília, DF, R.N.P.I./A.N.D. I.
- SAISI, Neide (1996). *Psicologia da educação: retrospectiva de uma disciplina*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- WINNICOT, Donald Woods (2005). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo, Martins Fontes.

Perspectivas em formação colaborativa de professores

——— Patrícia Aparecida Boto

Introdução

Em 2017, a Fundação Carlos Chagas (Moriconi, 2017) lançou um relatório sobre estudos que abordam o que o texto chama de formação eficaz de professores. Procuraram na literatura mundial trabalhos que fizessem estudos longitudinais sobre o que havia sido publicado acerca de iniciativas de professores consideradas exitosas. Encontraram publicações em alguns países (no Brasil não foi localizada nenhuma publicação que atendesse aos critérios de busca do relatório) que, consideradas conjuntamente, definiram os elementos de uma formação eficaz: foco no conhecimento do conteúdo a ser ensinado, no método de ensinar, com métodos ativos e de forma colaborativa, coerente com outras formações e programas governamentais e de duração prolongada.

Com base na literatura analisada, o relatório explanou sobre cada um desses elementos e forneceu indicações de iniciativas nos países-alvos das investigações de programas eficazes. Citou alguns desenvolvidos no Brasil, como o de mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o de formação de professores em Sobral, no Ceará. Entretanto, não citou a formação docente levada a cabo dentro do Programa Ler e Escrever da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP). Estudos outros sobre este programa mostram que pode ser considerado eficaz – segundo parâmetros fornecidos pela literatura internacional analisada no relatório.

Estudar toda a configuração, percurso e atuação da formação de professores no Ler e Escrever de modo a demonstrar que desenvolveu formações que focaram no conteúdo pedagógico, no método de ensinar, de forma ativa e colaborativa, de uma maneira coerente e com duração prolongada é tarefa a ser desenvolvida e explanada em mais de uma oportunidade. Este texto – que

integra o trabalho do meu pós-doutoramento – debruçar-se-á em trazer a lume os resultados da investigação sobre o traço colaborativo da formação docente no referido programa, que é uma das características de uma formação eficaz.

Para dar conta deste objetivo, procedeu-se ao levantamento bibliográfico de artigos, dissertações, teses e trabalhos publicados em *Anais...* de eventos científicos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores (CEPFE) e Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP). Este artigo trará os resultados da investigação que teve como fonte os trabalhos publicados nos *Anais...* do Endipe. A busca foi feita nos *Anais...* eletrônicos disponíveis na internet dos eventos ocorridos entre 2008 e 2018. Todos eles foram localizados. Há uma variedade no formato dos *Anais...* e no modo como o acesso aos trabalhos foi feito. A especificação desses passos será feita ao se abordar cada evento pesquisado.

A questão se coloca

Em relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas, *Formação continuada de professores: contribuição da literatura baseada em evidências* (Moriconi et al., 2017), o objetivo era fornecer indicativos a gestores, educadores e pesquisadores acerca de políticas eficazes de formação continuada de professores. Os pesquisadores recorreram a uma pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de revisão de literatura que fizessem a compilação de estudos empíricos sobre experiências exitosas de formação. Localizaram quatro obras principais: três oriundas dos Estados Unidos e uma da Nova Zelândia. Nenhum trabalho brasileiro foi localizado.

O texto afirma que existem cinco características comuns nas experiências exitosas: (1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) métodos ativos de aprendizagem; (3) participação coletiva; (4) duração prolongada; (5) coerência.

A primeira característica indica que estes cursos levaram em consideração e focaram na compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si. Há preocupação com a forma pela qual os alunos aprendem, incidindo diretamente na forma como os professores ensinam.

O uso de métodos ativos de aprendizagem são acionados quando os professores são chamados à participação ativa em sua formação por meio de exposição de práticas em situações em que são observados por um colega – e com ele podem trocar impressões sobre seu desempenho sem tom de crítica e avaliação –, quando podem planejar novos métodos e sequências, quando discutem entre os pares e quando produzem trabalhos escritos. Na participação ativa o que mais conta, segundo estudos que o relatório perfaz, não são as formas inovadoras, os recursos, mas o apoio que os docentes percebem poder vir dos pares e a interação que se estabelece e se mantém entre eles e os formadores. Abordando os desafios do cotidiano escolar desta forma, os docentes estão construindo uma cultura de colaboração profissional.

O processo de formar-se em equipe é favorável à melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Professores imersos em formações prolongadas, intensivas, contínuas e que permitem contato frequente entre si e os formadores, em que se estabelece uma rede de *feedbacks* constantes, são indicados como aqueles que melhor aproveitam o processo de formação.

Além da importância da participação coletiva, o relatório também destaca, com base em evidências da literatura, que “[...] mais importante do que a participação de professores de um grupo previamente existente, seria a garantia de apoio e de interação entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores, ou seja, de colaboração profissional.” (Moriconi et al., 2017, p. 35).

Vários tipos de colaboração profissional são indicados como existentes nas iniciativas bem-sucedidas: ajuda para abordar problemas cotidianos, intercâmbios docentes, grupos de estudo, oficinas colaborativas, observação de práticas com *feedback*, trabalhos e projetos em conjunto. O que, em suma, caracteriza a colaboração profissional é o estar inserido, fazer parte e contribuir em um grupo de profissionais aberto ao diálogo, que trocam experiências, saberes, estratégias, opiniões divergentes, quando há lugar para empatia, diálogo, ajuda, apoio ao expor sucessos e fracassos em um exercício conjunto e ininterruptamente investigativo, reflexivo e propositivo.

Quanto à duração prolongada, o relatório afirma (ibid., p. 38) que os estudos consultados não apresentam definição do que seria considerado ideal em termos de tempo de duração, intensidade e frequência de contato entre cursistas e formadores (aspectos apontados como relevantes), mas apontam, claramente,

o que não seria: palestras, *workshops*, eventos de um dia, cursos de curta duração, de forma esporádica e isolada e com interrupção de contato entre os participantes e os professores formadores. Os autores citam experiência de seis meses a dois, até cinco anos, como potencializadora de uma formação eficaz. Estudaram, também, programas de duração mais curta – mas em que o contato entre cursistas e formadores se manteve com encontros ao menos quinzenais.

Quanto à coerência, não há consenso na literatura. Mas podem ser consideradas coerentes as políticas de formação de professores articuladas a programas de governo, à políticas curriculares que fazem sentido em um percurso formativo, que incluem pesquisas científicas atuais, que levem em conta as necessidades, os conhecimentos e a experiência dos professores.

Embora o relatório afirme que não localizou trabalhos de revisão de literatura produzidos no Brasil que fazem a análise de práticas eficazes de formação, cita programas brasileiros que apresentam ao menos alguma das características dos programas eficazes. Quanto ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, indica algumas experiências: Parâmetros Curriculares em ação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Proletramento. A coerência, segundo o relatório, pode ser localizada, no Brasil, nas medidas de formação de professores no município de Sobral (CE). O relatório cita o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar como uma forma de incentivar e efetivar o espírito colaborativo entre professores e uma equipe de apoio à formação e atuação – neste caso, os mentores do programa.

Não figura do relatório da Fundação Carlos Chagas como uma iniciativa em que podem ser localizados os elementos de uma formação eficaz a desenvolvida pelo Programa Ler e Escrever. Entretanto, as pesquisas de Prado (2017), Tardelli (2017), Febrônio (2017) e Bioto-Cavalcanti (2017) sobre o programa, analisam a modalidade de formação de professores adotada, fornecendo evidências que nos permitem afirmar que suas ações apresentam as cinco características das iniciativas eficazes em formação de professores.

O Ler e Escrever foi constituído no bojo das ações do Programa São Paulo Faz Escola como uma das medidas para promover a melhoria da qualidade da educação no Estado. Foi definido por meio da *Resolução SE n. 86* (São Paulo, 2007) e implementado nas escolas da rede pública da região metropolitana em 2008 e, em 2009, no litoral e interior de São Paulo. Seu principal objetivo era

alfabetizar, até 2010, todos os alunos de até 8 anos da rede estadual e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental.

O programa constituiu-se como uma política pública para o Ciclo I do ensino fundamental das escolas públicas paulistas, um programa de formação de professores e da equipe responsável por sua implementação nas escolas. Também acompanha o desempenho dos professores, do aprendizado dos alunos, do envolvimento das escolas e da efetivação de suas propostas teórico-metodológicas, de elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios ligados às orientações do programa, como livros paradidáticos, gibis, vídeos, jornais.

Um dos pressupostos do programa é a formação continuada dos profissionais envolvidos, subsidiando o trabalho de formar-se para formar, alcançando o Professor Coordenador (PC), o professor de sala, o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), o supervisor de ensino responsável pelos anos iniciais em cada diretoria de ensino, as formadoras do programa (consultoras, assessoras e técnicos da SEESP) e os profissionais da SEESP responsáveis pelo programa.

De acordo com a literatura citada sobre o Ler e Escrever, o programa dá foco ao conteúdo pedagógico, visto ser essencial, no programa, o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e letramento elaborados, por exemplo, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Muitos encontros formativos do programa têm este fim: discutir e aprofundar o conhecimento teórico-metodológico do processo de alfabetização. Nos guias de planejamento e de orientações didáticas do programa, do primeiro ao quinto ano, a presença da forte base teórica encontra expressão.

Os métodos ativos de aprendizagem podem ser constatados nos relatos dos encontros de formação e nas pautas elaboradas por PCNPs e PCs (Tardelli, 2017). A duração prolongada comprova-se pela continuidade das ações de formação que se desenrolaram, mais enfaticamente, de 2007 a 2015, segundo informação de uma das formadoras da SEESP (Prudencio, 2017), além do documentado no *site* do Ler e Escrever e nos anos de práticas formativas levadas a efeito por PCNPs e PCs das diretorias de ensino.

Há indícios da coerência do programa de formação de professores do Ler e Escrever que podem ser vistos desde os dispositivos legais que o instituíram, passando pelo material pedagógico produzido, a condução da formação

continuada, os eventos em que as práticas eram apresentadas, como o Seminário Internacional em Águas de Lindóia em 2012 e o Seminário de Boas Práticas, em 2013 (Prado, 2016).

Mas o que interessa, aqui, são as ações do Ler e Escrever que permitem uma leitura, interpretação e investigação para caracterizá-las como práticas de participação coletiva ou de formação colaborativa, como outros autores designam. Numa projeção de estudos, uma investigação conjunta do programa – tendo em vista os indícios e indicativos anunciados aqui brevemente – poderá fornecer evidências suficientes para caracterizar as ações de formação do Ler e Escrever como iniciativas eficazes, perfazendo-as ao lado das iniciativas estudadas em outros países, conforme relata Moriconi et al. (2017).

Propus-me, então, a investigar a formação continuada de professores no Ler e Escrever de modo a encontrar na literatura elementos que me permitissem afirmá-la como colaborativa, guardados todos os dificultadores dessa afirmação em um contexto neoliberal, na esteira da instauração de tecnologias de si, da lógica da performatividade, da competitividade, da existência do gerencialismo nas escolas públicas e na sociedade em geral e do crescente individualismo.

A pesquisa nos *Anais...* do Endipe

A pesquisa nos *Anais...* do Endipe percorreu as reuniões que ocorreram de 2008 a 2018. A cada edição, os trabalhos apresentados foram organizados de formas diferentes (livros, *Anais...*, CD-ROM).

Os trabalhos apresentados no Endipe de 2008 foram distribuídos em quatro livros e nos *Anais...* do evento. Os arquivos foram verificados on-line, pois não há opção para fazer o *download* do material. Tanto nos *Anais...* quanto nos livros não foi localizado nenhum trabalho que corresponda ao objetivo da pesquisa.

O Endipe de 2010 organizou os trabalhos apresentados em livros e CD-ROM contendo textos dos painéis e pôsteres. A procura foi feita lendo o título de cada capítulo de cada livro. Nenhum trabalho foi selecionado para leitura. No CD-ROM, os trabalhos estão distribuídos em subtemas. Interessa

a este estudo os subtemas 25 (formação docente) e 26 (políticas educacionais). Nos painéis, consultados nominalmente, nenhum trabalho foi localizado nos dois subtemas.

Nos pôsteres, no subitem 25, formação de professores, foram selecionados dois trabalhos: (1) *A contribuição do trabalho colaborativo em ciências na formação de professores de ensino fundamental no atual contexto educacional* (Oliveira, S., 2012); (2) *Educação continuada e formação cultural de professores alfabetizadores: um estudo sobre os participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever* (Oliveira, L., 2010).

Para organizar os trabalhos do Endipe 2012, foram produzidos três livros. Nesta parte 2.3, Programas de formação de professores: entre concepções, propostas e experiências, foram selecionados dois trabalhos. São eles: (1) *Comunidades de investigação e possibilidades de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional* (Crecci e Fiorentini, 2012); (2) *Desafios na construção do trabalho docente coletivo nas escolas para a (trans) formação docente* (Rocha, 2012).

Os trabalhos apresentados no Endipe 2014 foram organizados em quatro *e-books* que podem ser baixados da internet. A pesquisa foi feita nos quatro *e-books*, pois o arquivo salvo em PDF permite a consulta por termos e palavras-chave. Foram selecionados dois trabalhos: (1) *Formação colaborativa de professores em serviço: JAM um caso de sucesso* (Silva-Speakes, 2014, 2016); (2) *Atividade docente em uma escola pública paulista: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever na sala de aula* (Facco e Davis, 2014).

O Endipe 2016 produziu quatro *e-books* e *Anais...* eletrônicos para organizar os trabalhos apresentados. Os títulos dos índices dos *e-books* foram consultados individualmente. Nenhum trabalho foi selecionado. Compõem os *Anais...* do evento de 2016, 12.981 trabalhos distribuídos nos três eixos temáticos do evento. A busca foi feita por palavra-chave. Foram localizados seis trabalhos para leitura posterior: (1) *Recursos didáticos para o ensino da língua materna nos anos iniciais* (Parisotto e Rinaldi, 2016); (2) *A formação continuada de professores na concepção dos agentes gestores das ações de formação da diretoria de ensino sul 2 em São Paulo* (Silva, W., 2016)); (3) *Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática*, (Silva-Speakes, 2014); (4) *A política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso: desenvolvimento profissional de professores formadores* (Matsuoka, 2016); (5) *O*

desenvolvimento profissional e a proposta colaborativa: um caminho possível, de (Bastos e Costa, 2016); (6) *A formação contínua docente como questão epistemológica* (Silva, K., 2016).

Os *Anais...* do Endipe 2018 estão disponíveis para consulta na internet. É um arquivo pesado, que demora para ser baixado. O evento teve três eixos temáticos, cada um dividido em três subeixos. Não foi localizado nenhum trabalho relacionado à temática da presente pesquisa.

Analisando os trabalhos encontrados nos *Anais...* do Endipe

Para discorrer sobre os trabalhos localizados nos *Anais...* do Endipe, optou-se por agrupá-los em dois tópicos: um referente ao Ler e Escrever e outro sobre formação colaborativa. Sobre o Ler e Escrever foram selecionados quatro trabalhos; para formação colaborativa, oito.

Integram o primeiro tópico os trabalhos: (1) *Recursos didáticos para o ensino de língua materna nos anos iniciais* (Parisotto e Rinaldi, 2016); (2) *Atividade docente em uma escola pública paulista: análise da apropriação e do emprego das propostas do programa Ler e Escrever em sala de aula*, de (Facco e Davis, 2014); (3) *Educação continuada e formação cultural de professores alfabetizadores: um estudo sobre os participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever* (Oliveira, L., 2010); (4) *A formação continuada de professores na concepção dos agentes gestores das ações de formação da diretoria de ensino sul 2- São Paulo* (Silva, W., 2016). A ordem na exposição dos textos deu-se em razão do estabelecimento de uma ordem lógica dos argumentos.

O trabalho de Parisotto e Rinaldi (2016) investigou quais eram os recursos didáticos utilizados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de município do interior paulista para o ensino de língua materna. Buscou, também, apreender o que gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) entendiam como sendo os principais recursos didáticos disponíveis nas escolas e utilizados pelos professores. Entrevistou pelo método de *survey* 159 professoras e 33 gestores. Dos dados coletados aponta como conclusão que para os professores o livro didático é o principal recurso utilizado (97,5%), seguido de materiais de apoio – entre eles, o do Ler e Escrever, incluindo outros como Programa Nacional de Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC) e Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (EMAI) (57,23%). Para os gestores (90, 90%) o livro didático também figura como principal recurso utilizado junto a materiais concretos, seguido de materiais de apoio, como EMAI e Ler e Escrever (57,57%).

O trabalho de Facco e Davis (2014) analisa os sentidos e significados que uma professora de escola pública estadual, situada na região metropolitana, com 12 anos de experiência em alfabetização e 27 no magistério público paulista, atribui a formação do Ler e Escrever e à sua prática pedagógica, bem como analisa a prática dessa professora pautada em observações, gravações de aulas e autoconfrontações. Em entrevista, a professora informou que já havia cursado, como parte de sua formação continuada, os cursos oferecidos pelo Projeto Ipê, Letra e Vida e o próprio curso do Ler e Escrever.

A análise que as autoras fazem do trabalho de Renata vai no sentido de afirmar que a prática da professora se pauta pela racionalidade técnica, que parece ter se apropriado das propostas teóricas do programa, embora encontre dificuldades de colocá-las em prática – o que atribuem às lacunas de formação oferecida na escola e à falta de planejamento das atividades. Afirmam, ainda, que a professora usa as propostas do Guia de Planejamento do Professor do Ler e Escrever, pois alimentam uma prática repetitiva, prescritiva, mas que dá resultado com seus alunos. Segundo Renata, o trabalho da coordenadora da escola deixava a desejar, pois parecia pouco planejado, desmotivando o grupo ao estudo, à discussão de práticas e dos problemas encontrados no cotidiano. Desta forma, aponta que restava aos professores recorrerem ao material do programa como suporte de atividades. Facco e Davis (2014) concluem que o trabalho de Renata e de outros tantos professores poderia ter se beneficiado de melhores condições estruturais e formativas oferecidas na escola.

Investigando as condições culturais dos professores, mais especificamente seu capital cultural, Oliveira, L. (2010, p. 8) pretende demonstrar a hipótese que norteia seu trabalho de mestrado: “[...] os professores que apresentam um capital cultural com menos lacunas de formação são aqueles que tem maior possibilidade de se apropriar da proposta de alfabetização dos programas de formação continuada em questão”. Os programas em questão são o Letra e Vida e o Ler e Escrever. Letra e Vida foi o nome dado ao Programa de formação do professor alfabetizador (PROFA) do MEC ao ser adotado pelo Estado de São Paulo; o Ler e Escrever foi instituído na continuidade do Letra e Vida, em 2008.

Oliveira, L. (2010) usa Pierre Bourdieu como seu referencial teórico ao usar o termo “capital cultural”. Destacando que os processos de apropriação das propostas de alfabetização por parte dos professores é parte fundamental das estratégias para superar os desafios dessa etapa de aprendizagem, a autora aponta que investigará, por meio de entrevistas e questionários, dimensões do *habitus* dos professores, sua origem social e trajetórias de formação profissional. Diferentes capitais culturais podem ser associados a diferentes formas de apropriação das propostas de formação dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever – e igualmente ao desempenho desses professores medido por meio da aprendizagem dos alunos nas provas de avaliação sistemática externas, a autora conclui.

Finalizando a análise dos trabalhos do Endipe localizados que abordam aspectos do Ler e Escrever tem-se o de Silva, W. (2016) *A formação continuada de professores na concepção dos agentes gestores das ações de formação da diretoria de ensino sul 2- São Paulo*, apresentado no encontro de 2016. Silva, W. (2016) investiga os cursos de formação continuada de professores do fundamental I, com ênfase na alfabetização, na perspectiva dos gestores das formações na diretoria de ensino sul 2 da cidade de São Paulo, os Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP). Por meio de roteiros para análise de documentos, entrevistas com os gestores e observação do ambiente e da rotina de trabalho, procurou identificar, descrever e analisar as concepções e as ações desses agentes formadores.

O texto acaba por caracterizar o Programa Ler e Escrever como uma forma de treinamento de professores – e não como uma experiência de formação continuada. Por ser um pacote fechado não deixa espaço para os formadores das diretorias de ensino opinarem, criarem. Entretanto, segundo os entrevistados, apesar desta característica, as ações têm dado bons resultados.

Todavia, existe a possibilidade dos cursos propostos pelos PCOPs, mesmo dentro do *timing* do Ler e Escrever, serem aprovados e desenvolvidos de acordo com as necessidades das escolas e de suas equipes, vistas pelos PCOPS, o que pode ser conferido na leitura da dissertação de mestrado de Tardelli (2014), PCOP da diretoria de ensino Leste 1. Nela, a autora elabora, propõe e executa um curso de formação de coordenadores pedagógicos das escolas que atendia dentro do Programa Ler e Escrever. A PCOP havia constatado a necessidade dos 24 coordenadores iniciantes de uma formação de base para atender às prerrogativas do trabalho formativo do programa.

Como contraponto, gostaria de oferecer à análise o fato de que professores, coordenadores e demais integrantes do quadro do magistério compõem aquilo que Nóvoa (1995) chama de corpo de funcionários do Estado. O Estado, desde o século XIX, certifica, contrata e prepara seu corpo docente. Aqueles que se tornam seus funcionários estão integrados em seus sistemas de normas e procedimentos profissionais, de modo a garantir a coerência desse corpo de funcionários estatais. Não se está defendendo aqui a obediência cega, mas há que se ponderar a respeito deste fato e verificar, segundo as palavras dos próprios coordenadores entrevistados no referido artigo, o espaço de manobra e adequações existentes, que acabam por constituir uma das características da profissão docente. Segundo Certeau (2013), o estado tem suas estratégias, mas os homens ordinários constroem táticas para fazer frente a elas, para se movimentar entre elas, para burlá-las (o que não se encaixa no objeto do artigo analisado) ou para recriá-las de modo a fazerem mais sentido em seus afazeres cotidianos.

A Certeau podemos somar os argumentos de Ball, Maguire e Braun (2016) no sentido da atuação das políticas nas escolas. As políticas são atuadas, não implementadas. Cada escola, diretor, coordenador e professor acaba por recriar, por trazer para si, por usar seus saberes profissionais (Tardif, 2002) a fim de torná-las, digamos assim, factíveis, em um contexto já existente.

Penso que a grande questão não seja reafirmar eternamente o conflito existente entre o Estado e os professores (ou coordenadores, diretores, ou qualquer outro profissional da educação). Ele é próprio da estrutura social ainda existente em que nos movemos. Esse “ainda” é colocado propositadamente para indicar o caráter temporal e histórico dos arranjos sociais. A grande questão está em olhar os diferentes fatores sociais, políticos e profissionais presentes na relação entre o Estado e o profissional da educação não como determinantes absolutos, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de exercício da profissão e do fazer educativo (Giovanni, 2003).

Passamos, agora, a trazer a análise dos trabalhos do Endipe que se referem a experiências de formação de professores baseadas numa perspectiva colaborativa. São eles: (1) *A contribuição do trabalho colaborativo em ciências na formação de professores do ensino fundamental no atual contexto educacional* (Oliveira, S., 2010); (2) *A política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso: desenvolvimento profissional de professores formadores* (Matsuoka, 2016); (3) *A formação contínua docente como questão epistemológica* (Silva, K.,

2016); (4) *Formação colaborativa de professores em serviço: JAM um caso de sucesso* (Silva-Speakes, 2014); (5) *Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática*, também (Silva-Speakes, 2016); (6) *O desenvolvimento profissional e a proposta colaborativa: um caminho possível* (Bastos e Costa, 2016); (7) *Comunidades de investigação e possibilidades de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional* (Crecci e Fiorentini, 2012); (8) *Desafios na construção do trabalho colaborativo nas escolas para a (trans)formação docente* (Rocha, 2012).

O trabalho de Oliveira, L. (2010) afirma que irá analisar a prática colaborativa entre professores em serviço e gestores em educação, sendo uma pesquisa realizada na própria escola. O texto foi lido na íntegra, como os demais, e apenas na penúltima página a autora deu notícia de que se tratava de uma pesquisa sobre prática formativa proposta de fora da escola e do sistema de ensino, o que a descaracterizou para o estudo em tela. Cabe apontar que a pesquisa em si não foi realizada por falta de interesse dos professores e de agenda, como a autora anuncia na última página do texto.

O texto *A política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso: desenvolvimento profissional de professores formadores*, de Matsuoka (2016) fez uma análise do trabalho do professor formador de professores na rede pública de Mato Grosso. Para tanto, procedeu à análise documental, ao grupo focal com os professores formadores e à entrevista com os gestores responsáveis pela implementação da política de formação no Estado.

Como tônica da proposta de formação no estado aponta que está baseada numa perspectiva colaborativa, expressa em seus documentos orientadores. Centrar a formação na escola, baseada no diálogo entre os sujeitos e na epistemologia da prática são outros princípios complementares observados na pesquisa.

Matsuoka usa dos argumentos de Baktin e Vigostki para fazer a leitura de alguns dados coletados e afirma que “[...] a relação entre o formador e o professor da escola é dialógica, uma interação verbal mediada pela linguagem, que por sua vez transforma-se em interação simbólica, por estarem os sujeitos inseridos em contexto histórico e sociocultural.” (Matsuoka, 2016, pp. 8480-8481).

A epistemologia da prática como uma das orientações em propostas de formação de professores aparece no capítulo *A formação continua docente como uma questão epistemológica*, (Silva, K., 2016). A autora aponta que formação é mais que capacitação, é produzir humanidade a partir da realidade da escola,

de práticas pedagógicas e de contextos refletidos. Aponta a positividade de uma produção coletiva da formação, buscando atribuir sentido e função à escola, objetivando a emancipação humana. Entende que há, então, uma epistemologia da *práxis* que vai além da epistemologia da prática, que segundo a autora, pode recair numa ditadura da prática, dificultando o diálogo com a escola, os sujeitos, a identidade do professor e um projeto social transformador.

Os trabalhos de Silva-Speakes (2014, 2016) objetivam descrever e analisar os elementos de um programa de formação contínua em andamento na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Aureo Monjardim, em Vitória (ES), que o caracterizam como atividade colegiada. O primeiro texto, de 2014, é resultado de sua dissertação de mestrado cujo foco foi o processo de constituição da escola. Já no segundo, de 2016, parte de pesquisa de doutorado em andamento na época detecta elementos estruturantes de um processo formativo “[...] capaz de promover mudanças significativas na escola e na criação de novas perspectivas para a educação.” (Silva-Speakes, 2016, p. 7896).

Dois trechos são fundamentais para entender a articulação dos elementos estruturantes com o objeto do texto e suas conclusões:

O interesse comum – que move a construção e consolidação do projeto JAM e se fortalece na atmosfera de colaboração presente em todo o processo. A escola surgiu quando aconteceu a convergência de interesses dos moradores de Fradinhos e de profissionais da SEME, mas, como se depreende do que já foi apresentado, esse interesse precisou ser genuíno para suportar todas as adversidades. O objetivo proeminente era produzir e proporcionar uma educação diferenciada, que se identifica com um “processo de inovação capaz de produzir importantes transformações sociais (Canário, 2006, p. 157)”. Eram muitos, daquele local, a querer tomar conta da escola e a escola que os queria dentro dela, em uma relação harmônica de parceria e essa “interação com a comunidade induzia outra forma de encarar os alunos, de valorizar a sua experiência, os seus saberes (Canário, 2006, p. 157). (Silva-Speakes, 2014, p. 03159)

Pode-se depreender dos trechos, em contexto com o trabalho de Silva-Speakes, que a escola JAM tem uma história de reivindicação e participação desde sua fundação. O projeto da escola citado no texto, escrito coletivamente, é uma das expressões da mentalidade e do *modus operandi* da escola, constituída coletivamente. Desta forma, as práticas de estudo coletivo, mencionadas como um dos elementos estruturantes, compõem a cultura escolar, bem como a busca

por interesses, ações e fins coletivos. Isto, por sua vez, vai contra o isolamento, o individualismo e práticas de balcanização – já apontados por Lima (2002), por exemplo, como uma das formas de obstaculizar a criação e o desenvolvimento de cultura e práticas colaborativas.

O texto de Bastos e Costa (2016) analisou o desenvolvimento de um projeto de formação colaborativa com 35 professores de educação física de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Por tratar-se de texto sobre formação desenvolvida a partir da ação de um agente externo à rede pública – no caso a universidade –, o texto não será analisado.

Crecci e Fiorentini (2012) estudaram o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade docente de professores de matemática que participam de nove diferentes grupos colaborativos. Os professores foram localizados a partir de sua produção de trabalhos em eventos e capítulos de livros; os dados foram coletados por questionários enviados a eles. Vinte e oito responderam, pertencentes a oito grupos diferentes.

Segundo os entrevistados, os grupos são constituídos por professores que não se acomodam com as situações apresentadas e buscam novas formas de ensinar, de entender o fenômeno educativo e de construir alternativas para os desafios da docência. São professores que refletem sobre sua prática num sentido interativo e dialógico, conferindo a discussões e formações um caráter político em que a sensibilidade, em face da hierarquia, equidade e construção de autonomia se apresenta. Desta forma, tendem a se constituir intelectuais transformadores, como já apontou Giroux (1997). Nas palavras de um dos professores entrevistados, um dos sentimentos dos que participam dos grupos é “[...] sonhar coletivamente e acreditar que um ensino de matemática pode ser significativo para os alunos”. (Crecci e Fiorentini, 2012, p. 6).

Na relação com o outro, os professores desenvolvem uma prática reflexiva e investigativa. Uma das professoras aponta que “[...] o mais importante é estarmos sempre pautados nas necessidades de nossas práticas de sala de aula, mas sem perder o foco na necessidade de estudo constante. Não apenas um estudo consumista, mas sim crítico, criador de novas teorias, pautadas na prática.” (ibid.). Note-se que o estudo constante como uma das práticas presentes na formação colaborativa também foi apontado no trabalho de Silva-Speakes (2014), que finaliza apontando que a formação colaborativa dá voz e vez aos protagonistas do ensino na escola, os professores, como de resto já apontado por Giroux (1997).

O trabalho de Rocha (2012) investigou a forma como uma escola de ensino fundamental I implementa as formações dos professores alfabetizadores usando as propostas e materiais da política educacional do Estado de Minas Gerais elaborados para este fim. A pesquisadora acompanhou sete reuniões formativas, analisou os documentos curriculares e o material instrucional no qual devem se basear as práticas pedagógicas das alfabetizadoras. Nas reuniões, estavam presentes treze professoras, a supervisora da escola, a diretora e uma professora eventual. Cada reunião teve duas horas de duração e foram gravadas para análise qualitativa. A autora inicia o texto com considerações teóricas sobre o trabalho coletivo na escola, apresentando a metodologia e os procedimentos de pesquisa. Passa aos dados, excertos das falas e comentários. No primeiro episódio relatado, traz a fala da supervisora ressaltando a importância do estudo nos momentos de formação para que algo seja acrescentado às práticas diárias. Os trechos subsequentes, com falas da diretora e das professoras, acabam reforçando a ênfase nas atividades práticas. As professoras debatem sobre em que livro está a história tal, a atividade que deram em sala para escrever sobre o ovo e o pirulito, a percepção que têm da ordem das atividades propostas e da qualidade do material.

Para Rocha (2012) o debate sobre alfabetização e letramento apresenta muitas contradições e inconsistências. Não há excerto com posicionamentos da supervisora ou da diretora procurando conduzir o debate para discussões aprofundadas. Os trechos presentes no texto deixam ver os silêncios, os posicionamentos cuidadosos das professoras mediante a presença da pesquisadora (expectadora) e dos superiores, mas nada que, em nosso entender, denote conflito. O que há são posições diferentes, cada professora expressa sua opinião. 'Nessa diferenciação, pode haver equidade.

Considerações finais

A análise feita dos trabalhos citados permite afirmar que o tema da formação colaborativa de professores tem sido alvo de importantes e numerosas investigações. Reforça as reflexões que conferem a esta modalidade formativa a centralidade de esforços para promover impacto significativo no desenvolvimento profissional docente. Aponta como qualidades, potencialidades da formação colaborativa: (1) a possibilidade de combater o isolamento profissional e

construir uma cultura colaborativa nas escolas; (2) a passagem de interesses e objetivos individuais a objetivos comuns, sem desprezar os indivíduos pertencentes aos grupos; (3) a criação de espírito de equipe; (4) a construção de sentimento de pertencimento; (5) o aumento da autoconfiança e da confiança no grupo; (6) a elaboração de estratégias didáticas inovadoras; (7) a testagem e o compartilhamento de metodologias de ensino; (8) o exercício reflexivo individual e compartilhado; (9) o crescente grau de autonomia entre os professores envolvidos em experiências de formação colaborativa; (10) o fortalecimento dos laços afetivos; (11) a possibilidade do diálogo; (12) o potencial para o fortalecimento do magistério.

Essas qualidades estão presentes nas formações realizadas por meio do Programa Ler e Escrever tanto como uma das expressões dessa política de governo ao serem instituídas as equipes formativas quanto no trabalho nas unidades escolares. Obviamente, ocorreram interdições a esse processo colaborativo, interrupções, ruídos, descontinuidades, insucessos, dificultadores. Ainda assim, os trabalhos aqui analisados mostram a sua realização, mesmo que parcializada. Eles falam do aprendizado entre os pares, do estar à vontade para expor, trocar impressões e experiências, do construir junto o entendimento sobre o programa, do construir juntos projetos escolares segundo indicações do programa, da construção de um exercício reflexivo possibilitando outras construções e do sentir-se inserido em um quadro alargado de parceiros, apoios, entendimentos e ações.

Futuras pesquisas podem trazer à tona elementos não contemplados aqui, que permitam outras afirmações sobre a formação colaborativa de professores no Ler e Escrever. Como afirmam Giovanni (2003), Zoccal (2011), Figueiredo (2011) e Prado (2017), há várias formas de olhar um mesmo objeto, um mesmo fenômeno; há as qualidades e as limitações, os dificultadores e os facilitadores, os limites e as possibilidades.

Referências

- BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg e BRAUN, Annete (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, UEPG.
- BASTOS, Fabio Bernardo e COSTA, Bruno de Oliveira (2016). O desenvolvimento profissional e a proposta colaborativa: um caminho possível. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. *Anais...*

- BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida (2017). *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo, BT Acadêmica.
- CERTEAU, Michel de (2013). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 20 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes.
- CRECCI, Vanessa Moreira e FIORENTINI, Dario (2012). Comunidades de investigação e possibilidades de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16. *Anais...*
- FACCO, Marília Alves e DAVIS, Claudia Leme Ferreira (2014). Atividade docente em uma escola pública paulista: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. *Anais...*
- FEBRONIO, Ilza (2017). “Um pouco de história, um pouco de chão”. In: PRADO, Gilvone Scmitz e BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo, BT Acadêmica.
- FIGUEIREDO, Angela Maria da Silva (2011). *Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?* Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo.
- GIOVANNI, Luciana Maria (2003). “O ambiente escolar e ações de formação continuada”. In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro, D. P. & A, pp. 207-224.
- GIROUX, Henry (1997). *Os professores como intelectuais*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas.
- LIMA, Jorge Avila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto, Porto Editora.
- MATSUOKA, Silvia (2016). A política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso: desenvolvimento profissional de professores formadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. *Anais...*
- MORICONI, Gabriela Miranda et al. (2017). *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo, FCC.
- OLIVEIRA, Luciana Riboli (2010). Educação continuada e formação cultural de professores alfabetizadores: um estudo sobre os participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15. *Anais...*
- OLIVEIRA, Silmara (2012). A contribuição do trabalho colaborativo em ciências na formação de professores de ensino fundamental no atual contexto educacional. In: XVI ENDIPE. *Anais...*

- PARISOTTO, Ana Luisa e RINALDI, Renata (2016). Recursos didáticos para o ensino da língua materna nos anos iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. *Anais...*
- PRADO, Gilvonete Schimitz. *O percurso de constituição de duas professoras de anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades*. Dissertação de mestrado. Universidade Nove de Julho.
- PRADO, Gilvonete Schimitz (2017). “Seminários de boas práticas: um dispositivo de formação”. In: PRADO, Gilvonete Schimitz e BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo, BT Acadêmica.
- PRUDENCIO, Celia (2017). “Prefácio”. In: PRADO, Gilvonete Schimitz e BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo, BT Acadêmica.
- ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi (2012). Desafios na construção do trabalho docente coletivo nas escolas para a (trans) formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16. *Anais...*
- SÃO PAULO (Estado). (2007). Resolução SE – 86, de 19 de dezembro. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=04/03/2015%2014:59:38>. Acesso em: 1 jun. de 2022.
- SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (2016). “A formação contínua docente como uma questão epistemológica”. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (orgs.). *Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente*. V. 4. Cuiabá-MT, EDUFTM e Editora Sustentável.
- SILVA, Wellington Rodrigues (2016). A formação continuada de professores na concepção dos agentes gestores das ações de formação da diretoria de ensino sul 2 em São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. *Anais...*
- SILVA-SPEAKES, Neusely Fernandes (2014). Formação colaborativa de professores em serviço: JAM um caso de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. *Anais...*
- SILVA-SPEAKES, Neusely Fernandes (2016). Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18. *Anais...*

- TARDELLI, Elida (2017). “Um zoom no trabalho do professor coordenador de núcleo pedagógico dos anos iniciais”. In: PRADO, Gilvonete Schimitz e BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. *A plena luz: fazeres e saberes de professoras que se dispuseram a escrever histórias...* São Paulo, BT Acadêmica.
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite (2011). *A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e escrever”*. Dissertação de mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos.

A contribuição da psicopedagogia na formação de professores

— Juliana Gnewuch da Silva Vieira

Introdução

Este texto tem como objetivo reunir reflexões acerca da contribuição da psicopedagogia na formação continuada de professores e trazer indicativos de possibilidade de um trabalho de intervenção psicopedagógica com o coordenador pedagógico e demais profissionais educacionais responsáveis pela formação de professores, podendo colaborar numa escolarização mais qualificada dos estudantes.

A motivação para a realização deste texto se deve à constatação de lacunas na formação docente referentes ao processo de aprendizagem e da escassez de profissionais como o psicopedagogo institucional nas instituições escolares públicas e particulares. Outro ponto motivador é a prática psicopedagógica de um município da Grande São Paulo numa Secretaria Municipal de Educação com outros profissionais.

A primeira parte deste artigo trata de uma contextualização histórica da educação atual e da psicopedagogia, defendendo a necessidade do psicopedagogo na escola com o corpo de formadores de professores. Na segunda parte, trazemos uma breve história da psicopedagogia e explicamos o trabalho da psicopedagogia institucional e suas possibilidades de ação com os sujeitos presentes nos ambientes escolares.

No transcorrer deste capítulo, mostraremos a importância de realizar um trabalho formativo sólido dos professores, que proporcione compreensão mais apurada de como acontece o processo de aprendizagem e a integração deste com o processo evolutivo cognitivo e emocional para que o professor possa perceber com mais clareza as necessidades de seus alunos e, assim, intervir de forma eficiente. Mostraremos, também, a necessidade de que os professores entendam e revejam o próprio processo de aprendizagem. A importância desses fatores se

faz presente para que haja um entendimento mais claro e norteador de que o conhecimento é, ao mesmo tempo, processo e produto de uma constante construção social, afetiva, cognitiva e que o ambiente escolar, dependendo de como é, pode promover aprendizagens significativas e marcantes ou desestimulá-las. Não há pretensão de finalizar o assunto, mas de incentivar discussões acerca da formações de professores e a busca por práticas pedagógicas que acreditem que o ser humano aprende de forma integral, sem dissociação entre o pessoal e o profissional.

A humanidade, ao longo do tempo, vai aprendendo e se apropriando de saberes e culturas. Ao mesmo tempo, busca aperfeiçoá-los, dando enfoque ao que mais lhe importa ou que auxilie em resolver seus problemas, solucionar dúvidas e dificuldades. É na interação que a humanidade se desenvolveu e vem seguindo até hoje. É na troca que aprendemos.

O mundo atual vem mudando com uma velocidade quase impossível de ser acompanhada. A tecnologia se impõe cada vez mais, modificando nossa relação com o mundo, com os outros enquanto sociedade e com o conhecimento, dando acesso a uma grande quantidade de informações. Isto pode nos dar uma sensação de impotência que nos deixa paralisados, às vezes, em face de como prosseguir ou agir. Por outro lado, obriga-nos a estarmos atentos, reavaliando-nos, buscando ante as possibilidades à vista novas dinâmicas nessa multiplicidade de relações, numa constante e árdua busca que também é gratificante. A aprendizagem humana acontece nesse contínuo de transformações e o conhecimento se torna um capital de alto valor.

Nesse cenário, a escola precisa se redirecionar para novas propostas, para além de elencar competências individuais, desenvolver técnicas e verificá-las em avaliações para além do acúmulo de informações. Redirecionar-se para um processo educativo que propicie uma formação que se desenvolva na curiosidade e na conectividade com o conhecimento. O dever, hoje, é realizar uma ação docente que viabilize uma formação de pessoas que sejam mais versáteis às instabilidades do mundo e às informações mutáveis.

Isso exige um corpo docente que continue se qualificando, ampliando sua formação. No entanto, o que vemos no dia a dia das escolas e em dados oficiais¹ sobre aprendizados é bem diferente do desejado.

1 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

Ensinar é uma tarefa exigente, nem todos a farão com a qualidade necessária e aqueles que a fazem satisfatoriamente também poderão ter dificuldades de manter o padrão ao longo do tempo. O que vemos é uma profissão que basta querer cursar para ser aceito e uma formação inicial que ignora a qualidade que os estudantes possuem e podem desenvolver. A docência requer um esforço grande e persistente para entender e reaprender processos educativos, rever metodologias e estratégias, questionar-se e pensar de forma autônoma, promovendo a formação de identidades pessoal e profissional sem dissociação.

Nóvoa (1992) diz que a formação de professores deve ser entendida como um conjunto relacionado com o desenvolvimento pessoal², desenvolvimento profissional³ e desenvolvimento organizacional⁴. Essas três facetas são indissociáveis e nos levam à compreensão de que, assim como o aluno, o professor é um ser em totalidade. Tentar separar a pessoa do professor em seu processo de formação é negar a própria história do sujeito e seu percurso de aprendizagem durante a vida. A aprendizagem em adultos acontece principalmente a partir de uma experiência vivida. Adultos relacionam algo que ouviram ou leram com algo que já vivenciaram. Qualificar professores é formar profissionais com histórias de vida e práticas profissionais a serem consideradas.

A psicopedagogia e sua atuação institucional

A psicopedagogia é uma área que tem por objeto de estudo os processos de aprendizagem e os fatores cognitivo, psicomotor e afetivo que, explícita ou implicitamente, interferem positiva ou negativamente em seu desenvolvimento. A psicopedagogia vem trabalhando no sentido de facilitar as práticas docentes, integrando-as ao cenário em que estão inseridas.

Inicialmente, é necessário um breve histórico sobre duas áreas – pedagogia e psicologia – que ajudaram a formar o que a psicopedagogia é enquanto campo de trabalho delimitado e, ao mesmo tempo, transdisciplinar. Segundo Noffs (2003, p.15) a pedagogia estava preocupada com “[...] a arte de instruir

2 Produzir a vida do professor.

3 Produzir a profissão docente.

4 Produzir a escola.

e de educar crianças”, enquanto a psicologia estava voltada como “[...] parte da filosofia que estuda as manifestações da alma”. A autora também diz que o baixo rendimento escolar gerou estudos e as explicações para os problemas de aprendizagem se direcionaram para o campo das anormalidades ligadas a causas orgânicas.

Posteriormente, os problemas foram mensurados através de testes que acabavam por deixar os indivíduos estigmatizados. Entre os anos 1960 e 1970, surge a “teoria de carência cultural”, explicando que os problemas de aprendizagem ocorrem porque os indivíduos vêm de classes sociais menos favorecidas, ou seja, ambientes socialmente atrasados produzem cidadãos problemáticos. Ressalta-se que esse conceito é usado ainda hoje para justificar a não escolarização adequada dos estudantes.

Segundo Noffs (2003), na década de 1980, no Brasil, pesquisas mostram fatores que interferem diretamente na escolarização dos estudantes, como uma formação docente precária e falta de conhecimento do desenvolvimento infantil. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário conhecer a escola, seus atores e ouvir o que têm a dizer. É nesse cenário que surge a psicopedagogia no Brasil, como uma alternativa para buscar respostas às práticas que não atendem aos indivíduos com dificuldades de aprendizagem.

Como mencionado, o objeto de estudo da psicopedagogia é a relação do sujeito com a aprendizagem, destacando suas singularidades e potencialidades. Assim, o trabalho psicopedagógico pode ocorrer tanto no âmbito clínico como no institucional. No clínico, estudam-se e oferecem-se subsídios para diagnosticar rupturas ou falhas no processo de aprendizagem e criar uma resignificação, implicando num trabalho de caráter terapêutico. No campo institucional, o trabalho assume caráter preventivo, diagnosticando problemas de aprendizagem e realizando encaminhamentos necessários –também com a equipe escolar envolvida especificamente com o aprender, trazendo um novo olhar e propostas operacionais pertinentes.

Sendo institucional, estuda as modalidades de ensino e aprendizagem possibilitadas pela escola. Tem por foco uma ação preventiva e de enfrentamento dos conflitos envolvidos na escolarização, realizando intervenções que tragam sincronia entre teoria e comunidade escolar de forma natural e espontânea,

com a própria aprendizagem. Na instituição, o olhar psicopedagógico volta-se para a reconstrução do aprender do sujeito, a reelaboração da prática de ensinar e à ressignificação do processo de ensinar- aprender.

Fagali e Vale (2008, p.13) definem a instituição como um espaço permeado de relações interpessoais organizadas conforme crenças, ideias e valores que cada um possui. Essas relações interpessoais ensinam e aprendem constantemente nas dinâmicas da instituição, que podem permitir a reflexão e ação que melhorem o desenvolvimento do tanto do aluno como do profissional. Ou o contrário, reprimindo e impedindo que ideias ditas contrárias se desenvolvam. A psicopedagogia institucional relaciona essa rede de relações e como elas influenciam a aprendizagem humana, atuando criticamente e visando a contribuir para a compreensão dessas relações resgatando a autonomia dos sujeitos e trazendo à cena a criança real e apagando fantasias criadas. Noffs (2003, p. 26) salienta que “[...] o indivíduo é respeitado em sua individualidade, porém sempre a partir da premissa de que ele é ser em relação, sendo assim o indivíduo no grupo que deve ser estudado”.

O campo de trabalho da psicopedagogia institucional é complexo e permite um macro-olhar sobre a escola e as relações entre seus atores e o objeto de conhecimento. O processo desenvolvido dentro da instituição escolar possibilita uma leitura mais próxima da sua realidade escolar, uma realidade que possui valores, crenças e políticas educacionais. Os agentes desse universo, principalmente os professores, podem ser influenciados por essa realidade construída e se moverem, pedagogicamente, a partir dela mesmo que seus pensamentos sejam o oposto dela. É comum ouvirmos professores preocupados com o desenvolvimento escolar do aluno, com vontade de realizar as atividades. No entanto, parece que uma “força” impede essa ação.

Quando as relações entre os sujeitos não estão bem estabelecidas, surgem fracassos escolares devidos, muitas vezes, à inadequação entre o que a instituição oferece e o que os sujeitos necessitam. Podemos definir fracasso a partir de Fernández (2001), como um problema que afeta o aprender do sujeito muitas vezes pelo choque entre o aprendente e a instituição que funciona de forma segregadora. Esse tipo de relação conflituosa ocorre pelo desconhecimento do desenvolvimento do sujeito em seu contexto socioeconômico e cultural, pela aplicação de atividades pedagógicas meramente mecânicas, sem vida, sem significado para os estudantes, regidas por um currículo árido e sem identidade própria. Muitas

vezes, o currículo reproduz práticas de décadas atrás, não se atualiza com a sociedade vigente, não considera os processos cognitivos e hipóteses dos estudantes, impondo um planejamento pedagógico para um aluno ideal e irreal.

Redimensionar o espaço de aprendizagem é o objetivo do trabalho psicopedagógico institucional, possibilitando ao sujeito a autoria de seu pensamento, rompendo a barreira imposta pela instituição, favorecendo espaços individuais e coletivos e dando sentido ao aprender. O trabalho se volta às relações vinculares e à redefinição de procedimentos pedagógicos por meio da aprendizagem dos conceitos nas diversas áreas do conhecimento.

Culturalmente, o pedagogo foi incentivado a não se aprofundar nos conhecimentos da subjetividade de si mesmo e também do aluno. A tradição separa o aprender do desenvolvimento do estudante. A psicopedagogia enfatiza o autoconhecimento e o desenvolvimento dos sujeitos inseridos num determinado contexto, possibilitando que o indivíduo se torne autor do seu processo de aprendizagem, capaz de ter consciência do próprio conhecimento e regular sua aprendizagem. Daí a importância da psicopedagogia na formação continuada de professores, como parceira que os auxiliam a promover o pensamento sobre a própria aprendizagem, refletindo e reformulando suas práticas de aprendizagens, como afirma Portilho (2008, p. 78) “[...] um ensinante que cumpre com sua tarefa social de provocar aprendizagens necessita reconhecer a trajetória de suas aprendizagens, identificar-se nesse reconhecimento e autorizar-se efetivamente a ensinar”.

A prática reflexiva psicopedagógica amplia as abordagens e atuações sobre os diagnósticos e interferências na aprendizagem, relacionando-as ao desenvolvimento humano do estudante. O trabalho psicopedagógico atua não só no mundo interno do aluno, ao sensibilizá-lo para o conhecimento, levando em consideração seus desejos. Requer, também, uma transformação interna do professor. Foca, portanto, no investimento da qualificação das relações de aprendizagem e na autoria de pensamento de alunos e professores.

Para que o professor se torne um elemento facilitador que leve o educando ao desenvolvimento da autopercepção, da percepção do mundo e do outro, integrando as três dimensões, a instituição deve promover um trabalho de formação continuada dos docentes com profissionais que instiguem a reflexão da práxis pedagógica. O psicopedagogo pode ser um destes profissionais.

Professores, formação continuada e psicopedagogo institucional

Ao falarmos de formação continuada de professores, não nos referimos a leituras orientadas, acesso a informações sobre “novidades pedagógicas” dadas pela coordenação pedagógica. Falamos de uma formação que traga melhor profissionalização da docência. Como afirma Nóvoa (1992, p. 10):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola.

Para entendermos melhor a importância, a complexidade do processo de formação dos professores, os números de uma pesquisa realizada em 2018 pelo Instituto Todos Pela Educação indicam que 71% dos professores estão insatisfeitos com a formação inicial. Segundo a pesquisa, os professores sentem falta da prática de sala de aula e fundamentos sobre métodos de alfabetização. Outra questão necessária para a carreira do professor é manter-se atualizado e reciclar conhecimentos. Isso nem sempre é fácil para o professor que tem uma quantidade demasiada de aulas para preparar ou várias turmas para dar conta. A carga horária excessiva e as condições de trabalho não adequadas impedem que consigam realizar satisfatoriamente um processo de formação continuada que, de fato, é muito trabalhoso.

Do que foi dito até aqui, fica a pergunta: quais são as mazelas que impactam no trabalho e no fazer docente? Para responder essa questão, podemos nos reportar à sala de professores, onde há o desabafo, momentos de trocas e construções. É na sala de professores que se pensa: Quais urgências resolver primeiro? O que eu preciso fazer? Como podemos ir em busca de algo a mais? Estou estagnado na minha profissão, estou com algumas questões, preciso ir além. É esse o real desejo. Na prática, muitas vezes ocorre o contrário: a dicotomia entre o que os professores querem e o que as formações continuadas oferecem. Além disso, existe uma crença – quase mitológica na área escolar – em resoluções definitivas e milagrosas para acabar com todos os problemas educacionais.

Educadores pontuam que as formações não atendem às suas necessidades, não veem relação entre a teoria e a prática disseminada pelos formadores e

a cobrança intensa entre o que ouvem nas formações e o que precisam aplicar em sala de aula. Por mais que nomes diferentes e inovadores apareçam, os projetos ou programas de formação continuada permanecem no campo de conteúdos e técnicas, sem a necessária atenção relacionada à preparação para educar integralmente.

Essa oposição de visões em relação à formação de professores pode suscitar a manutenção de processos obstaculizadores de aprendizagem, o que pode gerar discursos destoantes do que se vive na prática da sala de aula e uma atmosfera para demonstração de poder por alguns em detrimento de outros, impedindo que os profissionais tenham iniciativa sem a aprovação do sabedor. Do lado dos formadores (coordenadores, gestores, técnicos de secretaria etc.), há o discurso de que os professores reclamam demais, não querem mudanças e possuem formação inicial precária.

Também há, por parte das instituições, um intenso trabalho de formação baseado no que os técnicos e/ou especialistas acham que é bom para o professor, sem manter diálogo com eles – o que leva a trabalhos sem resultados e feitos para cumprir uma obrigação.

A formação de professores, inicial ou continuada, não pode ser apenas o “currículo pelo currículo”. Uma formação acadêmica de 360 horas, por exemplo. Isso é currículo, a trajetória acadêmica que é muito importante e deve ser sempre incentivada, mas não pode ser somente para seu crescimento profissional. Ela precisa ir além. A formação precisa atingir a prática pedagógica do professor e chegar, de fato, aos alunos. Mas como isso agrega e dialoga com a prática pedagógica? Como se faz real na escola? Como ajuda a traçar estratégias para que realmente o estudante aprenda de forma significativa?

Perante tantas incertezas, problemas de aprendizagem e índices baixos de proficiência estudantil, a educação busca novos rumos de forma frenética, incessantemente, muitas vezes aportando-se em ideias e discursos repetitivos e rasos de cientificidade metodológica, descolados da realidade e carregados de modismos. Os modismos na educação se refletem, por exemplo, na crença, por parte dos educadores em geral, de que haverá uma nova metodologia, um novo material didático solucionará todos os problemas de aprendizagem da escola. Muitas vezes essas novidades são absorvidas na escola porque são desprovidas de discussão sobre possibilidades, adequações e limites, gerando negações do passado, suas contribuições e certo torpor cognitivo nos educadores.

A pressão das instituições sobre os professores propicia que executem seu trabalho de forma mais breve, sem esforços direcionados e necessários, perdendo cada vez mais sua capacidade de autonomia para pensar sobre as próprias práticas, desacreditando-se, vendo suas perspectivas se desfazendo e vivenciando mais intensamente as dificuldades comuns de sala de aula sem saber gerenciá-las.

Ao darmos a palavra aos professores para relatarem suas queixas, encontramos relatos de alunos desinteressados ou que possuem tantas dificuldades alheias à escola que não conseguem aprender. Na visão dos professores, o aluno é o único responsável por seu fracasso.

Quando perguntamos aos mesmos professores como atuam em sala de aula, ouvimos quase sempre repetições de modelos pedagógicos pelos quais passaram quando eram alunos, nos quais o importante era decorar conteúdo. Isso advém do desconhecimento de formas mais adequadas de ensino, elaboradas a partir da reflexão acerca do desenvolvimento do estudante, suas necessidades reais e a ligação direta com a vida. Ao mesmo tempo, também sabem que precisam se atualizar e estar mais conectados com os alunos e suas reais necessidades de aprendizagem.

Os professores querem se formar, mas vai muito além daquilo que se pensa sobre formação. Não é apenas um aperfeiçoamento para qualificar o currículo ou para uma progressão, mas a possibilidade de uma prática educativa mais coerente, considerando o estudo de sua própria prática para a constituição de novos conhecimentos profissionais.

Podemos perceber que, em todos os entraves mencionados, um ponto fica evidente: a não pessoalidade dos sujeitos, sejam alunos ou professores. Há uma desarticulação entre formação e realidade escolar, dificultando uma criação identitária enquanto pessoa e docente.

É importante que as instituições desenvolvam práticas que permitam ao professor usar melhor o tempo que dispõe – não só para o seu planejamento, mas que também seja alvo de um projeto formativo com palestras, oficinas, cursos de renovação que permitam a continuidade do processo de formação e sua ação vívida na sala de aula. O processo de formação pedagógica precisa ser complementado continuamente para que se consiga fazer uma educação transformadora que atinja os objetivos reais de mudança social.

Por vezes os gestores entendem que a docência se restringe à sala de aula, mas ela é muito mais do que isso. O sentido de regência pode ser ampliado com

esse próprio trabalho do professor como autoformador e formador de outros professores. Isso também é formação continuada. Para si mesmo e para os outros. Quando um professor recebe um estagiário em sua sala, ele se torna um formador. Também é necessário entender que esse professor é formador de outros professores. O professor não é descartável; isso parece evidente, mas não é. Muitas vezes nos deparamos com ideias e resoluções que contrariam essa afirmação e reforçam a ideia de que os professores são sempre contrários a investimentos formativos positivos e criam obstáculos de resistências pessoais e profissionais. Os professores são elementos centrais na educação. Nenhum sistema de ensino será bom sem seus professores. Precisamos de professores competentes, que sejam gestores do currículo, que tragam possibilidades de empregar estratégias diversificadas para a aprendizagem e para a discussão da formação docente, que motivem os alunos para a aprendizagem. Isso é fundamental para compreender a docência como profissão. Formar professor é formar um profissional. Esta ideia muda a perspectiva e o padrão de reflexão: formamos professores sendo professores.

Uma boa formação docente objetiva desenvolver pensamento autônomo e o entendimento de que essa formação é mais que uma formação profissional, é desenvolvimento pessoal. O psicopedagogo institucional intervém em prol desse objetivo com um plano de trabalho personalizado, com ações que promovem reflexão, interveem na ressignificação das relações com o aprender e interferem nas dinâmicas de trabalho. Isso permite que o psicopedagogo possa atuar diretamente na ansiedade e conflitos no ensino aprendizagem, auxiliando na criação de estratégias para autonomia, transformando a queixa paralisante em pensamento motivador para reconstrução e encaminhamentos para estruturas mais significativas.

Repensar a prática docente numa dialética entre pensamento e ação, à luz da psicopedagogia, traz ao professor a oportunidade de amenizar e prevenir dificuldades de aprendizagem. Também permite trazer a experiência ao lugar de referência. Professor não precisa apenas receber conhecimentos, precisa partilhar o que sabe entre os seus pares num diálogo construtor desses saberes, permitindo a autoria de pensamento e autonomia profissional. Nóvoa (1992, p. 17) diz que “[...] a mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”.

O psicopedagogo institucional, quando inserido na formação docente, desenvolve sua ação a partir de um diagnóstico que visa trazer à tona indicativos sobre aspectos negativos nas relações entre os sujeitos que implicam direta e indiretamente na aprendizagem, podendo assim intervir nos acontecimentos presentes e impedir fracassos futuros. Procura articular essa formação com a gestão escolar, o currículo e as necessidades dos professores. Paín (1985, p. 35) afirma que “[...] o processo de diagnóstico visa obter todos os dados necessários para compreender o significado, a causação e a modalidade da perturbação que em cada caso motiva a demanda assistencial”. Noffs (2003) ressalta que essa investigação deve ser prática, fruto de um trabalho coletivo da equipe de educadores, havendo resultados significativos por meio da vivência de um processo metodológico onde sejamos sujeitos/protagonistas.

A formação continuada de professores implica em qual tipo de formação se quer realizar, quais objetivos se deseja alcançar e o que será a temática dessas formações. Ou seja, deve ser pensada para além de demonstrações de metodologias e habilidades técnicas, mas empreendendo um processo de reflexão da teoria pedagógica e psicopedagógica e sua prática, atingindo dimensões sociológicas, filosóficas, éticas e culturais. Os professores devem ser os protagonistas desse processo, participando desde a concepção do trabalho até a sua avaliação.

É importante que os professores percebam a necessidade dessa formação conjugada com o currículo e diretrizes e sintam-se pertencentes ao processo formativo, favorecendo a inovação de práticas pedagógicas – e não meramente instrumentalização de ações e processos. É um processo de reconhecermos que todos somos importantes na formação dos professores e que podemos construir esse conjunto profissionalizante na escola. É um trabalho na perspectiva de entender a escola também como espaço formador.

Assim, pode-se pensar um trabalho psicopedagógico voltado à formação docente, considerando o local onde os professores estão e o contexto em que atuam. As necessidades, quando identificadas por aqueles que as têm, relacionando-as com o currículo e a organização escolar, promovem motivações verdadeiras, um protagonismo real na instituição.

Desafios atuais da psicopedagogia na formação de professores

Iniciaremos esta conversa levantando uma questão: como a psicopedagogia pode ser uma mediadora na formação docente? Essa pergunta se faz necessária, pois a psicopedagogia em geral é vista, ainda, fortemente apenas como clínica (ou reparativa), por meio da qual o profissional diagnostica os prováveis problemas de aprendizagem dos alunos e propõe intervenções diretas ao sujeito em ambiente fora da escola.

Essa visão também existe quando o psicopedagogo entra nas instituições. Espera-se que, com ele, os problemas de aprendizagem dos alunos desaparecerão e os professores finalmente poderão lecionar plenamente. No entanto, a psicopedagogia institucional não traz resoluções mirabolantes. É um trabalho preventivo que promove uma reflexão sobre os alunos que não aprendem, as práticas pedagógicas existentes, as crenças, os papéis de cada sujeito em determinado contexto. Quase sempre essas ações são malvistas, uma vez que os profissionais da escola entendem que eles não sabem fazer o papel para o qual foram designados.

Consideramos como psicopedagogia institucional o trabalho que age preventivamente na instituição com objetivo de instrumentalizar gestores e professores para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas e fortalecimento de suas aprendizagens, elevando o nível escolar de todos. Para ilustrar e ampliar o entendimento de um trabalho psicopedagógico institucional em colaboração com outros profissionais, mostraremos uma prática psicopedagógica de um município da Grande São Paulo.

Em 14 anos como psicopedagoga institucional da rede pública de ensino, vivenciei muitos cenários de formação docente enquanto componente da equipe técnica pedagógica da secretaria de educação. Tivemos projetos de formação com assessores externos diretamente com os professores e ao mesmo tempo formando os assistentes pedagógicos que compunham a equipe técnica pedagógica. Em outros momentos, a formação docente se deu somente pelos assistentes pedagógicos de cada área.

Nós mesmas, psicopedagogas, à época, éramos cinco profissionais (atualmente, somos duas), também participamos desses momentos formativos;

na maioria das vezes de forma pontual, em parceria com demais colegas de equipe, ora com assistentes pedagógicos, ora com outros especialistas (fonoaudiólogas e psicólogas) e com supervisores de ensino.

Também participamos como formandos, principalmente no início, pois consideravam que precisávamos entender a proposta pedagógica da rede para podermos atuar. Também havia dúvidas sobre quais eram nossas atribuições dentro da secretaria (diretoria na época) e como deveria ser nossa atuação nas escolas da rede. Nesse momento, era necessário para nós uma formação continuada para definirmos um campo de trabalho institucional bem elaborado, articulado com o plano pedagógico da rede e em parceria com os demais integrantes da equipe.

O trabalho de supervisão psicopedagógica foi feito por três anos consecutivos sob a orientação da professora doutora Neide Noffs, com a sistematização de uma proposta de trabalho psicopedagógica voltada à formação continuada dos professores da rede. O início do trabalho consistiu numa parceria com a equipe técnica composta por supervisores e assistentes pedagógicos das diferentes áreas. Nesse processo, realizamos estudos sistematizados que serviram de subsídios aos professores para repensarem seus saberes e práticas no cotidiano das salas de aula. Durante esse período de estudos, buscamos aperfeiçoar a abordagem educacional das escolas a fim de ampliar saberes e colaborar na constante formação em serviço dos docentes.

Num breve resumo deste trabalho, realizamos a escuta ativa das queixas dos professores e um fluxo de trabalho para que identificássemos as reais necessidades e dificuldades dos alunos encaminhados e, a partir desses dados, elaborássemos um trabalho orientativo com os professores, sempre promovendo a reflexão da realidade e da prática pedagógica, e não meramente passar ações para executar. O trabalho consistia, e ainda consiste, em oferecer uma formação continuada ao professor de forma personalizada.

Ampliamos nosso campo de atuação para o projeto de recuperação paralela, uma vez que a maioria dos alunos que nos eram encaminhados necessitavam de um trabalho diferenciado do que era feito em sala de aula. Nesse projeto, os professores contavam com uma assessoria psicopedagógica para elaboração de atividades e intervenção coerente às necessidades dos alunos. Chegamos,

então, aos últimos dois anos, quando precisamos nos organizar mais uma vez enquanto formadores de uma rede, atuando com professores, famílias e colegas de equipe remotamente, por videoconferência.

Os professores relataram suas preocupações quanto às aprendizagens dos alunos. Havia queixas como: *“Tem aluno que não tem internet e não acessa o grupo para ver as mensagens e vídeos que coloco!”*; *“A mãe não quer ter contato com o grupo de mensagem da escola para não ser incomodada”*; *“Coloco mensagens com as atividades da semana e recebo pouco retorno, vamos terminar o bimestre sem quase nada registrado”*.

Também havia pontos de resistência para lecionar virtualmente por parte dos professores: *“Não quero passar meu número de celular para os alunos e pais, porque não terei sossego”*; *“Não vou me expor em vídeo para as aulas, não sei o que podem fazer com meus vídeos”*; *“Eu não sei gravar e editar vídeos, isso é muito complicado e toma muito tempo. Estou trabalhando muito além do meu horário”*; *“Fica difícil assim, tem pais que só mandam à noite as atividades. Isso não é hora de mandar”*.

A partir dessas queixas, elaboramos em conjunto algumas propostas para que os alunos fossem alcançados dentro da realidade. As propostas eram feitas a partir de reflexões inseridas por perguntas logo após o relato da queixa. Eram feitas perguntas como: *“O aluno que não tem internet tem alguma outra forma de contato? Qual forma?”*; *“A mãe que não quer estar no grupo explicou o motivo de não ser incomodada?”*; *“Me explica como você passa as informações no grupo para encontrarmos o ponto de escape para que o retorno seja baixo”*.

Mediante tais perguntas, feitas ao longo da conversa virtual, os professores começaram a perceber que era necessário rever as práticas pedagógicas, naquele momento, virtuais. Ficaram particularmente mexidos nessas assessorias psicopedagógicas, em que o foco não foi o processo de aprendizagem em si, mas a prática pedagógica deles. Foram nas aulas remotas que os professores estiveram frente a frente consigo mesmos, com suas ações pedagógicas e pessoais de forma plena. Ouso dizer que, para muitos deles, foi a primeira vez que tiveram que pensar concretamente seu fazer pedagógico e sua identidade.

Isso gerou um misto de ansiedade, indecisão, vergonha da exposição, insegurança de sua oratória. Estavam ali, na frente deles, as dificuldades de ensinar, de fazer o aluno aprender. Reais, concretas, palpáveis. Nas conversas, as reflexões procuravam levar a mudanças de posturas diante do que estava ali, na realidade.

Uma questão evidente para todos era a falta de humanidade no processo. A tecnologia fazia com que as informações fossem rápidas de um ponto a outro, por outro lado, tirava o afeto, o contato direto, a troca de conversas, os olhares. Tudo era muito frio e árido de afetividade, de organicidade.

A partir do entendimento de que precisava haver um contato mais “real”, mais afetivo, os professores foram entendendo como deveriam planejar e propor suas aulas, relacionando-as com as bases teóricas que tanto ouviram e estudaram. Sem entrar em estudos mais teóricos, mas com rigor, revemos a interação entre as pessoas tão faladas em Vygotsky, a inteligência e as fases de desenvolvimento de Piaget, a afetividade com Wallon. Professores relataram que era a primeira vez que entendiam o que queria dizer determinada fase, como por exemplo a fase operatório concreto. Esses mesmos professores se deram conta de que tal fase exigia uso e manipulação constante de materiais concretos para que os alunos aprendessem, e não de forma expositiva e esporádica. Compreendendo isso, foi possível elaborar propostas mais aplicáveis ao momento, sem querer colocar a sala de aula num vídeo de orientação às atividades de poucos minutos. Passaram a elaborar atividades com materiais com os quais as famílias pudessem usar em casa ou produziram materiais para que os pais pudessem buscar na escola em dia e horário determinado.

As propostas eram desde mensagens em particular para os alunos ou responsáveis, incentivando-os a participar das aulas, explicando detalhadamente como auxiliar na execução das atividades, uma vez que estavam lecionando indiretamente. Precisavam que os pais ajudassem da maneira como os professores imaginavam e haviam planejado. Também foram elaboradas propostas de aulas em vídeo para que os alunos sentissem os professores mais presentes. Em outros casos, o professor percebeu que era preciso fazer uma videochamada para que o aluno soubesse quem era a professora que mandava as atividades. A afetividade e a humanidade começavam a se fazer presentes no processo educativo.

Foi ali, na dureza da realidade imposta, que os professores puderam ter um espaço de formação que fizesse sentido e atendesse às suas necessidades. Não se discutiam novos métodos ou novas tecnologias de ensino. Era necessário pensar em quais estratégias usar para atender todos os alunos, usando o material didático da rede, uma vez que estavam cada um na sua casa, com variadas formas de comunicação e variados apoios de familiares, responsáveis e até vizinhos. Professores conversavam virtualmente com outros colegas, em momentos

de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), trocando experiências, relatando feitos que deram certo e os que não deram. Juntos, algumas vezes com mediação de uma das psicopedagogas da secretaria de educação, passaram a buscar soluções para sua realidade escolar, sem aplicações didáticas homogêneas.

Quando as aulas presenciais retornaram, inicialmente de forma facultativa e escalonada, professores e alunos encontraram um novo cenário e uma nova forma de aprender e ensinar. A angústia, agora, era como lecionar com uma heterogeneidade ainda mais presente. O cenário contava com alunos que não participaram das aulas virtuais, não entregaram nenhuma atividade – seja na escola ou por envio de fotos comprobatórias. Havia alunos que estavam bem pedagogicamente, mas outros continuavam afastados por razões pessoais e/ou de saúde. Com turmas escalonadas, os professores tiveram o desafio de ensinar o mesmo conteúdo várias vezes na mesma semana, dando a impressão de que os compromissos pedagógicos não seriam cumpridos e seriam cobrados por isso; muitos ainda ficaram inseguros em lecionar novamente de forma presencial. Novamente, a identidade e capacidade profissional estavam desequilibradas; novamente, a assessoria psicopedagógica se fez presente.

Em conjunto com outros colegas da equipe pedagógica, um trabalho de formação foi realizado para atender às necessidades dos professores. As conversas reflexivas tinham como centro a adaptação do conteúdo ante defasagens já existentes e aprofundadas com o ensino remoto e a seleção dos conteúdos de forma a garantir que os alunos fossem o melhor possível para o próximo ano letivo. As perguntas feitas procuravam fazer com que eles buscassem em suas experiências e conhecimentos os caminhos para tais desafios. Mais uma vez, os professores recordavam embasamentos teóricos bastante conhecidos e estudados e, por meio dessas reflexões, propostas de aulas mais significativas surgiram.

Por outro lado, havia professores que, por mais que fossem incentivados a refletir e realizar pequenas alterações ou mudanças em sua rotina pedagógica, resistiram e se negaram a transformar, mudar sua prática pedagógica. Realizavam somente o que lhes era obrigatório.

Em 2022, o desafio na formação de professores veio com o desafio de organizar, também, as aprendizagens dos alunos. Os professores apresentaram um quadro de sobrecarga de trabalho, estresse, exaustão emocional e perspectivas baixas em relação ao trabalho e resultados dos alunos. As queixas vão desde o material didático, que não está de acordo com o perfil dos alunos e com os

pressupostos do currículo vigente, até o excesso de material e projetos, passando pela queixa da indisciplina dos alunos e a difícil relação com a família. Não que esses problemas não existissem antes, mas agora parecem superdimensionados. O que se percebeu é que os profissionais aparentavam e relataram cansaço e desânimo extremo. Alguns verbalizaram queixas com palavras agressivas em qualquer oportunidade.

Os primeiros encontros formativos realizados tinham como foco os objetivos educacionais a serem alcançados, as metodologias ativas e a capacitação para um novo projeto voltado às estratégias de pensamento e competências socioemocionais dos alunos. As primeiras impressões dos professores foram de recusa e resistência a esses assuntos. A queixa permanecia sobre os assuntos descritos anteriormente e a percepção do cansaço físico e emocional.

A confirmação dessa percepção veio num momento formativo on-line com um grupo de professores que trabalham em dois períodos. As psicopedagogas elaboraram uma apresentação falando sobre inteligência emocional e competências socioemocionais. Ao abrirmos espaço para considerações sobre o vídeo *Encanto – estou nervosa*, de Lara Suleiman, os professores começaram a relatar suas inquietações, angústias, frustrações e até mesmo raiva. Não só do trabalho, mas da vida cotidiana. Falaram da pressão que sentiam em relação à aprendizagem dos alunos e de como fariam para dar conta disso, pois percebiam que os alunos estavam com comportamentos e estudos de três anos atrás. Foi perceptível que precisavam de espaço de escuta e encontraram ali um lugar para isso. Um espaço que não julgasse suas queixas e com possibilidades de trazer alento e de desenvolver um trabalho em sala com resultados mais favoráveis. Mais do que conversar sobre técnicas, novas metodologias ou como trabalhar o conteúdo do material didático, foi necessário ouvir os professores e atender às suas necessidades imediatas, num processo mais humanizado, mais formativo e menos técnico.

Essa percepção foi levada à reunião de equipe e grupo de estudos. Iniciava-se um novo desafio para a psicopedagogia institucional, o de promover com o grupo de formadores um trabalho de parceria e reflexão sobre o nosso trabalho enquanto formadores de professores. Embora todos sejamos professores, exercendo a função de formador, foi um pouco difícil entender que para que alcançássemos bons índices educacionais teríamos que formar a pessoa do

professor – e não simplesmente instrumentalizá-los com técnicas pedagógicas. Concordamos com Nóvoa (1992) quando diz que, no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

A equipe técnica pedagógica precisou se debruçar sobre estudos com mediação de uma supervisora de ensino com perfil de formadora de formadores para atender às demandas prioritárias. Assim, o foco dos estudos – inicialmente a pesquisa e escrita das diretrizes educacionais municipais de Cajamar – progressivamente se encaminhou para o desenvolvimento do perfil de formadores da equipe pedagógica. As psicopedagogas colaboraram com apontamentos, questionamentos entre os profissionais envolvidos, promovendo reflexões, indicação de leituras para ampliar pensamentos e reelaborar conceitos. Nós também somos levadas a esses processos por sermos, simultaneamente, formadores e sujeitos em constante aprendizado. A dinâmica do serviço público nos obriga a estarmos permanentemente flexíveis às mudanças.

O que podemos perceber a partir deste trabalho seja por meio da sistemática teórica, seja do breve relato de vivência, é a existência de um espaço vazio entre o que se fala e o que se pratica em relação à formação de professores. Há uma comunicação falha entre os dois polos. Não se escutam os desejos dos professores devidamente, mas a escuta é um recurso importante para iniciar um processo formativo e ir construindo o percurso da formação mediante momentos de ressignificação da prática, levando em consideração as histórias pessoais e as vivências de aprendizagens.

Falar sobre formação de professores é falar sobre uma continuidade muito além do nosso espaço escolar. É ter entendimento do que é a docência, a formação inicial e continuada de professores. Trata-se de compreender que a formação está além de planejamentos, de ter a reflexão contínua de que o professor é um formador, e a escola é um espaço de formação – e não apenas de transmissão de conhecimentos, embora a relação com o conteúdo, com o conhecimento seja inegociável.

É fazer reflexões à luz daquilo que precisamos, de fato, colocar em prática. Uma formação de professores em que o ser humano seja visto como sujeito pensante, sujeito que sente e que compartilha; uma formação em que a aprendizagem seja uma construção de autoria a partir de reflexões que promovam o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O psicopedagogo auxilia nesse processo de formação por meio de assessorias, trabalhando com o grupo para a conscientização de práticas e novas metodologias de ensino que promovam aprendizagens mais significativas e efetivas para os alunos.

A psicopedagogia fornece todos os elementos para a contribuição do desenvolvimento pessoal e profissional de professores, pois permite ao professor olhar para si e para sua prática com possibilidade de ressignificá-la. Auxilia na escuta de si e do outro, na construção de conhecimentos diversificados para além do pedagógico. Atuando com a formação continuada de professores, o psicopedagogo pode promover reflexões a respeito de suas ações, permitindo gerar novas ações, mais conscientes e assertivas.

Noffs (2003) nos diz que a psicopedagogia se concretiza no pedagógico quando conhecemos o cotidiano da escola e suas operações rotineiras. Assim, se pretendemos ter professores com qualificação profissional, precisamos desenvolver programas de formação voltados ao cotidiano escolar e aos anseios dos educadores, englobando, também, os processos pessoal e organizacional.

Por fim, enfatizamos que a psicopedagogia institucional, ainda pouco explorada, tem grande potencial a ser desenvolvido para futuros trabalhos relacionados à formação continuada de professores.

Referências

- FAGALI, Eloísa Quadros e VALE, Zélia Del Rio (2008). *Psicopedagogia institucional aplicada*. Rio de Janeiro, Vozes.
- FERNANDEZ, Alicia (2001). *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre, Artmed.
- NOFFS, Neide (2003). *Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores/atores*. São Paulo, Elevação.
- NOFFS, Neide et al. (2014). Proposta de atuação psicopedagógica na diretoria municipal de educação de Cajamar. *Rev. Psicopedagogia*, v. 31, ed. 96.
- NÓVOA, António (1992). “Formação de professores e profissão docente”. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- PAÍN, Sara (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.

- PORTILHO, Evelise Maria Labatut et al. (2018). *A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia*. Rio de Janeiro, Wak.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut e PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (2008). Ser para reconhecer-se ensinante. *Rev. Psicopedagogia*, v. 25, ed. 76.
- PORTO, Olívia (2007). *Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. Rio de Janeiro, Wak Ed.
- SULEIMAN, Lara. Encanto – estou nervosa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbhIgASOKao>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme (1997). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro, DP&A.

Educação inclusiva na universidade: a experiência de um núcleo de apoio ao aluno com deficiência visual

Neide de Aquino Noffs

Nelson D'Ângelo Ribeiro

— Maria Cristina Natel

Introdução

A educação e a escola, desde os primórdios até o modelo de educação da escola atual, acompanham todos os estágios da evolução humana. Conhecemos uma organização escolar a partir do “[...] advento da escolaridade obrigatória, no século XIX, que consolida o sistema de ensino em três ciclos principais o primário, o secundário e o terciário (superior)” (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 10). Também é nesta época que se estabelece um modelo escolar em que a arquitetura dos prédios escolares segue uma dimensão normatizada, assim como a disposição dos alunos em sala: sentados, com suas carteiras enfileiradas. Tinham como atividade principal escutar, em silêncio, os professores que ministravam aulas previstas no programa a partir de um currículo organizado em disciplinas.

Esse panorama educacional ilustra um modelo escolar ainda vigente, mas que tem sofrido o impacto de três áreas que se cruzam: “[...] os três grupos ou tendências que, de forma mais intensa, têm vindo a interrogar o modelo escolar são os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial”. (Nóvoa e Alvim, 2022, p. 12).

Acrescentamos às tendências que vêm interrogando o modelo escolar, a educação inclusiva – na medida em que altera a concepção, os modos de ensinar e aprender, impactando, portanto, no modelo escolar vigente desde a educação básica até o ensino superior.

A educação inclusiva na universidade não pode ser ignorada, uma vez que o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior é uma realidade

comprovada pelos dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2018). Eles indicam aumento de 113% no número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018. Deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) são as mais frequentes (Inep, 2018).

Entendemos, a partir destes dados, ser essencial o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino superior, com políticas de apoio e acolhimento aos estudantes com deficiência.

A deficiência, segundo seus paradigmas

A classificação da deficiência, inicialmente e por muito tempo, esteve associada ao aspecto biomédico – que exclui fatores psicológicos, sociais, incluindo apenas fatores biológicos na tentativa de entender a doença ou distúrbio médico de uma pessoa.

À medida que as ideias de vantagem, desvantagem e habilidades começaram a ser consideradas, outro significado para o conceito de deficiência começa surgir. Autores como Diniz et al. (2007, p. 1) sustentam que a causa da desvantagem não seria a lesão propriamente dita uma vez que “[...] um corpo com lesões experimentaria restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a situações de desvantagem social”.

Ao se considerar a influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual a pessoa está inserida, a abordagem da deficiência passa do modelo médico para o modelo social da deficiência. Este modelo emergiu do modelo biopsiossocial utilizado na Classificação Internacional de Funcionalidade (2014), Incapacidade e Saúde (CIF), documento de caráter universal que enfatiza a avaliação complexa da relação indivíduo e sociedade, que enfatiza a avaliação complexa da relação indivíduo e sociedade – que atualizada:

[...] uma vez que realizou uma transformação na forma de classificação alterando a forma de classificar embasado de “consequência da doença”, em um sistema de classificação fundamentada em “componentes da saúde” que identificam o que constitui a saúde, enquanto que “consequências” se referem ao impacto das doenças na condição de saúde da pessoa. (Castro, et al. 2020, p. 2)

Concordamos com Di Nubila e Buchalla (2008) quando afirmam que a CIF fez um deslocamento paradigmático: do eixo da doença para o eixo da saúde, possibilitando uma nova e dinâmica compreensão sobre a deficiência.

O conceito de funcionalidade humana se sobrepõe ao estigma de incapacidade que era determinado a alguém com deficiência e aposta, positivamente, nas habilidades e atividades possíveis de cada um, pois amplia as perspectivas de realização pessoal, de inclusão no mercado de trabalho, de participação na sociedade em igualdade de condições, como cidadão.

A deficiência, na perspectiva da educação inclusiva – marcos legais

O conceito de deficiência foi atualizado e corroborado pelas convenções e tratados internacionais que a legislação brasileira abrigou. Entre eles, destacamos:

1. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Nova York, 1975);
2. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999);
3. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 2007).

Para compreender a educação inclusiva na atualidade a partir da legislação educacional nacional vigente, consideramos relevante mencionar os seguintes marcos históricos:

- a Constituição Federal, promulgada em 1988 e chamada de “Constituição Cidadã”: garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência (Brasil, 2016);
- a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990: apresentou a Declaração Mundial de Educação para Todos que propôs, entre outros objetivos, a universalização da educação, a promoção da equidade e o desenvolvimento de políticas e mobilização de recursos para a educação, reiterando o direito de todos à educação;

- o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação (2004): concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, sendo que pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais;
- o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (2005): propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes), tendo como prioridade fomentar a criação e a consolidação de núcleos de apoio com vistas à eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação;
- o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011): sustentado em quatro eixos – educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde – prevê como uma de suas ações a Acessibilidade na Educação Superior – Incluir;
- a *Lei n. 13.146/2015* – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Este breve panorama, ao destacar determinados atos normativos, mencionou referências internacionais e nacionais, leis que subsidiam o princípio fundamental da educação inclusiva: todos os alunos devem aprender – independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

Sabemos que a reivindicação das pessoas com deficiência pelo direito de ingressar, permanecer e finalizar seu curso é hoje uma realidade para o ensino superior brasileiro, exigindo uma revisão de conceitos e das práticas pedagógicas da equipe gestora e docente das universidades.

Consta do Censo da Educação Superior que, dos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018, 27,4% são pessoas com baixa visão, característica da deficiência visual segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

Deficiência visual: informações e conceitos

Aprendemos, apreendemos as informações e construímos as aprendizagens sobre o mundo na interação com o ambiente por meio dos canais sensoriais, concebidos como o sistema formado pela visão, audição, tato, paladar e olfato. As vias auditivas e visuais são os dois principais canais que, ativados, permitem a construção dos significados em termos cerebrais (Kandel et al., 2000 apud Pantano e Rocca, 2015).

O simples ato de abrir os olhos informa a quem enxerga o que existe e acontece naquele momento específico diante de si, dado o caráter sintético da visão; quem não a possui total ou parcialmente fica em desvantagem se não forem oferecidos recursos de aprendizagem adequados. A deficiência visual, portanto, é o comprometimento parcial ou total da função visual, congênita ou adquirida, que engloba a cegueira e a baixa visão. A Portaria n. 3.128, toma como referência o CID 10 estabelecendo:

- os valores que se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10° – categorias 3, 4 e 5 do CID 10, para a cegueira;
- o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica – categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10, para a baixa visão. (Brasil, 2008)

A informação sobre os conceitos de campo e acuidade visuais com seus respectivos valores de referência favorece o planejamento de ensino e de aprendizagem com estratégias que promovem a aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

Cegueira e baixa visão: conceitos e informações

A cegueira pode ser classificada por grau e mensurada em cegueira absoluta ou parcial, prejudicando a percepção da forma, tamanho, cor e distância de forma irreparável (Sá, Campos e Silva, 2007).

Os quadros de cegueira total ou absoluta impactam no exercício de tarefas da rotina diária, necessitando de recursos alternativos e tecnologias assistivas, como os *softwares* leitores de tela.

A baixa visão, segundo Vilaronga e Caiado (2013), é uma “deficiência invisível”, resultado de condições oftalmológicas como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética ou catarata. Trata-se de um quadro no qual a visão não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em atividades como leitura e locomoção.

A organização sensorial das pessoas que não enxergam (deficiente visual) e das pessoas que enxergam (videntes) é diferente, assim como a percepção da realidade, que não é nem melhor e nem pior, apenas diferente. É imprescindível reconhecer a especificidade dos quadros de baixa visão e de cegueira para ofertar recursos facilitadores e necessários para a aprendizagem do aluno com deficiência visual.

A apreensão do mundo pode ser facilitada por meio de recursos ópticos para maximizar o resíduo visual nos quadros de baixa visão, como sugere Nunes e Lomônaco (2010). Para a pessoa cega, a informação visual chega por outros canais sensoriais e pela linguagem que, segundo Amiralian (1997), provoca um impasse na medida em que as significações são dadas por videntes que utilizam muito mais a visão como fonte de informação e conhecimento, exigindo da pessoa cega constantes ajustes entre o que percebe e o que ouve. Outra via sensorial importante para a pessoa cega é o olfato, que permite o reconhecimento de pessoas, caminhos, objetos.

A despeito das crenças e concepções acerca da deficiência visual, é preciso considerar o aluno privado da visão com suas habilidades, e não somente para aquilo “que lhe falta”, ou seja, a acuidade, o campo e a eficiência visual que, respectivamente, referem-se à aptidão do olho para perceber as formas de objetos, o entorno e a própria funcionalidade da visão.

Recomenda-se, para alunos com baixa visão, o uso de recursos que se constituem como meios de acessibilidade instrumental. Por exemplo: evitar a incidência de reflexo de luz no quadro, a claridade diretamente nos olhos do aluno e o jogo de sombras sobre o caderno a partir do posicionamento da carteira/cadeira; o uso de cortinas ou papel fosco para não refletir a claridade; a ampliação de fonte, sinais e símbolos; os *softwares* com ampliadores de tela; programas com síntese de voz.

Do mesmo modo, é necessário criar condições pedagógicas para o aluno cego aprender as disciplinas regulares. Para isso, adaptações precisam ser feitas quando se trata de ensinar matemática, geografia, história, ciências, informática a fim de que não fique em desvantagem. Silva (2010) propõe, por exemplo: mapas, gráficos e esquemas em relevo na disciplina de geografia; uso do código Braille para matemática, material concreto, tridimensional, palpável quando a explicação ou compreensão da matéria assim o exigir e estimulação do cálculo mental.

É fundamental conhecer sobre a especificidade de cada deficiência a fim de garantir as adaptações ao ambiente e aos recursos materiais. Reforçamos a necessidade, para alunos com deficiência visual, de recursos ópticos e não ópticos para auxiliar na acessibilidade e utilização dos materiais.

Os recursos ópticos são lentes de uso especial que aproveitam a visão residual da pessoa com baixa visão, possibilitando a ampliação de imagens e a visualização de objetos que estão longe ou perto. Entre os auxílios ópticos existentes, destacamos as lupas, as teluplas, os óculos com lente de aumento. As lupas, apesar do inconveniente de serem usadas manualmente, permitem que o livro seja mantido a uma distância usual dos olhos, tornando a leitura mais confortável ao aluno com baixa visão; as teluplas podem ser manipuladas com as mãos ou acopladas aos óculos de leitura; os óculos com lente de aumento possuem lentes muito mais fortes que as dos óculos de grau comumente utilizados.

A redução da complexidade das fontes, da luminosidade, o aumento das letras em livros, computadores estão entre os recursos não ópticos que destacamos como adaptações possíveis para estudantes com baixa visão (Quadro 1).

Quadro 1 – Recursos não ópticos

Quanto ao tamanho e tipo da fonte e imagens

- as mais indicadas são ARIAL e VERDANA.
- usar fontes sem serifa e, no mínimo com tamanho 16.
- optar pela letra bastão (maiúscula).
- recomenda-se o tamanho 24 em provas e materiais de uso coletivo, pois contempla a maioria das pessoas com baixa visão.

Quanto ao uso da lousa branca

- uso de caneta preta
- organização e espaçamento entre linhas e palavras
- contornar imagens figuras e formas

Quanto à iluminação

- evitar luz lateral ou frontal incidindo nos olhos
- evitar superfície polida ou brilhante

Fonte: Adaptado pelos autores, com base no site: <https://www.visaonainfancia.com>

Ainda que esses recursos sejam usualmente indicados para alunos matriculados na educação básica, entendemos que a adoção de recursos ópticos e não ópticos podem beneficiar o aluno universitário com deficiência visual na execução de atividades acadêmicas e impactar positivamente no seu desempenho.

A inclusão do aluno com deficiência visual na Universidade

A Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire (1998)

O direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino é assegurado desde o ano de 2015, quando foi promulgada a *Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI)*, que visa garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem do aluno por meio da eliminação de barreiras. No entanto, não basta apenas possibilitar o ingresso se não existirem estruturas físicas adequadas, recursos materiais disponíveis e acessíveis que garantam a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico. A permanência consiste “[...] na possibilidade de usufruir dos espaços e dos recursos tecnológicos e educacionais de forma isonômica à oferecida aos demais alunos do sistema universitário”. (Martins e Silva, 2016 apud Silva e Pimentel, 2021, p. 3). Ela deve contemplar as condições adequadas para que os alunos com deficiência tenham êxito em seu processo formativo.

Uma vez que o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva engloba todos os níveis de ensino, a inclusão na educação superior do aluno universitário com deficiência é uma realidade a ser discutida para que sejam implementadas ações e medidas de acessibilidade que atendam às suas necessidades específicas. É imprescindível fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades para apoiar o aluno com deficiência em seu percurso de aprendizagem, que precisa ser atendido com equidade, uma vez que:

[...] pessoas com deficiência que também possuem suas peculiaridades, são diferentes em seu modo de realizar as atividades cotidianas e, frequentemente, são impedidas de exercer sua igualdade de direitos por não lhe serem oferecidas soluções que permitam superar as barreiras que se interpõem entre elas e o conjunto de direitos da coletividade. (Aguirre, 2019, p. 13)

A criação de núcleos de acessibilidade favorece o acompanhamento da trajetória acadêmica do aluno, orienta a política de inclusão do aluno universitário com deficiência, fortalecendo essa política em nível institucional. Além disso, propõe ações com vistas à eliminação de barreiras, contribuindo para o acesso, a permanência e a conclusão do curso no qual o aluno estiver matriculado.

A inclusão do aluno com deficiência visual na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

O Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação Inclusiva (Napei) foi criado na PUC-SP no ano de 2019, com o objetivo de promover a inclusão do estudante com deficiência nos cursos de graduação reconhecidos a partir da análise nos diversos *campus* da PUC-SP. Foram identificadas as patologias e deficiências, sinalizando as barreiras que limitam acesso ao conhecimento e à aprendizagem.

Os passos iniciais da formação deste núcleo foram dados no ano de 2017, pela professora doutora Neide de Aquino Noffs, a partir do levantamento de dados – por *campus* por curso, por tipo de deficiência – referente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse trabalho culminou com a elaboração de um projeto para a criação do Napei, encaminhado à Pró-reitoria de Graduação para apreciação e endosso.

Uma experiência exitosa do Napei se deu em 2020: a inclusão de alunos com deficiência visual matriculados nos cursos de graduação de serviço social e comunicação social. Uma das ações para garantir a inclusão e permanência do aluno com deficiência visual foi a seleção de universitários que receberam auxílio financeiro para exercer a função de “ledor” a partir do lançamento do Edital n. 01/2020 (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020), garantindo o previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – *Lei n. 13.146*, art. 3º, item V, que trata da comunicação:

Item V – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz

digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (Brasil, 2015)

A disponibilização de um leitor é um direito adquirido pela pessoa com deficiência visual, conforme Artigo 59 do Decreto n. 5.296/2004:

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, *ledores*, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea. (Brasil, 2004, p. 20; grifo nosso)

A atividade do leitor é:

[...] comunicar oralmente a um terceiro, de maneira descritiva, uma mensagem impressa em tinta sem, contudo, oferecer pessoalidade, dando à mensagem um tom neutro enunciativo de elementos que possibilite ao ouvinte ter sua interpretação. (Guimarães, 2009, p. 77).

Já Adams, Izidoro e Amaral (2020) se referem ao leitor como aquele que lê para pessoas com deficiência visual, representando, muitas vezes, a única alternativa viável para os que pretendem estudar ou se informar sobre determinados assuntos.

Ainda que exitosa, a experiência do Napei sofreu alterações a partir da declaração do estado de pandemia de Covid-19, em 11/3/2020, feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que impôs o distanciamento social, sendo necessário formular as seguintes questões:

- como construir e desempenhar a função de leitor em época de isolamento social?
- como estabelecer relação com o estudante cego de maneira virtual?
- como lidar com uma mudança abrupta no modo de relação que passou a ser virtual?

Foram concebidas estratégias utilizando ferramentas virtuais, e-mail, plataformas e aplicativos de mensagens instantâneas como recursos para realizar as reuniões semanais de trabalho entre as leitoras e a coordenadora do Napei;

a troca de informações entre ledoras, coordenadora dos cursos e coordenadora do projeto; os encontros com as alunas por e-mail ou mensagem de WhatsApp.

O critério para atender às demandas dos alunos com deficiência visual priorizou aquelas que impactavam diretamente no aproveitamento acadêmico, seja por característica da própria disciplina – em que havia o predomínio da linguagem visual –, seja pelo recurso tecnológico do aluno – em relação à capacidade de armazenamento de conteúdo no celular e/ou computador, bem como não ter o suporte para o *download* do aplicativo.

Toda e qualquer demanda que indicasse barreiras de natureza comunicacional, instrumental e metodológica (Sasaki, 2019) era pensada em encontros na modalidade remota, uma vez que deveriam ser eliminadas, com medidas de acessibilidade sendo providenciadas para garantir a permanência do aluno no curso. No Quadro 2, apresentamos três das sete dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki e seus respectivos recursos. A escolha delas levou em conta o fato de as considerarmos prioritárias para a inclusão de alunos com deficiência visual matriculados nos cursos de graduação de serviço social e comunicação social, da PUC-SP.

Quadro 2 – Dimensões de acessibilidade

Tipo	Definição	Possíveis recursos
Acessibilidade Comunicacional	acesso sem barreiras na comunicação seja interpessoal, escrita ou virtual.	ferramentas digitais, a língua de sinais, textos em braile.
Acessibilidade Instrumental	acesso sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios e tecnologias.	tecnologias assistivas e as tecnologias da informação.
Acessibilidade Metodológica	acesso sem barreiras nos métodos, teorias e técnicas utilizados nas atividades de qualquer área considerando as diferentes formas de aprendizagem seja no âmbito acadêmico ou corporativo.	a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sasaki (2019, p. 143, 148, 151).

A ação do Napei para garantir a inclusão e permanência do aluno com deficiência visual ao selecionar universitários para exercer a função de leitor contemplou a acessibilidade comunicacional defendida por Sasaki (2009), pois eliminou barreiras na comunicação interpessoal, escrita ou virtual. Também

promoveu a acessibilidade metodológica nos métodos, teorias e técnicas utilizados nas disciplinas, bem como a acessibilidade instrumental, permitindo o acesso sem barreiras aos instrumentos, ferramentas e utensílios.

O leitor também pôde discutir com a equipe docente e propor recursos não ópticos para os alunos com deficiência visual dos referidos cursos, contribuindo para a efetiva participação do aluno nas aulas e um desempenho eficaz.

Essa experiência exitosa que descrevemos contou com a coordenação do Napei, com a professora doutora Neide Aquino Noffs e a participação de coordenadores de cursos de graduação, professores e alunos da PUC-SP (letores) que puderam promover a inclusão do aluno universitário com deficiência visual, reafirmando a valorização da diferença e da diversidade – praticada, desde 1980, pela PUC-SP.

Referências

- ADAMS, Fernanda Welter, IZIDORO, Renata Vicente e AMARAL, Cláudia Tavares do (2020). A máquina humana e seus recursos: o leitor como artefato à pessoa com deficiência visual. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30 set./dez. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3662>>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- AGUIRRE, Dário de Ávila (2019). As capacitações de leitores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos. Disponível em: <<https://btd.uec.br:8443/jspui/bitstream/tede/2588/2/DariodeAvilaAguirreDissertacao2019.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- BRASIL (2004). *Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro*. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, 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. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BRASIL (2008). *Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro*. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html>. Acesso em: 5 jul. 2022.

- BRASIL (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm><https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/nbr_09050_acessibilidade_2004_acessibilidade_a_edificacoes_mobiliario_1259175853.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BRASIL (2016). Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CASTRO, Gisélia Gonçalves de, NASCIMENTO, Lilian Cristina Gomes do e FIGUEIREDO, Glória Lúcia Alves (2020). Applicability of the ICF-CY in evaluating children with disabilities and family support: an integrative literature review. *Revista CEFAC* [online], v. 22, n. 1, e11518. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216/202022111518>>. Epub 23 Set 2019. ISSN 1982-0216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202022111518>. Acesso em: 28 set. 2022
- DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura e BUCHALLA, Cassia Maria (2008). O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia* [online], v. 11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- DINIZ, Debora, MEDEIROS, Marcelo e SQUINCA, Flávia (2007). Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública* [online], v. 23, n. 10, pp. 2507-2510. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025>>. Epub 18 Set 2007. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025>. Acesso em: 28 set. 2022.
- FREITAS, Soraia Napoleão (2006). “A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo”. In: RODRIGUES, Davi (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus, pp. 161-181.
- GUIMARÃES, Zuleide Maria de Arruda S. (2009). *O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas (PC)*. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino. Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2017: Divulgação dos Principais Resultados*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 28 setembro 2022.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES (IRM). Educação inclusiva na prática. *Portal Diversa*. Disponível em: <<https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 21 maio 2021.

- NÓVOA, Antônio e ALVIM, Yara (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador, SEC/IAT.
- NUNES, Sylvia e LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- PANTANO, Telma e ROCCA, Cristiana Castanho de Almeida (org.). (2015). *Como se estuda? Como se aprende? Um guia para pais, professores e alunos considerando os princípios das neurociências*. São José dos Campos, Pulso Editorial.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (2020). *Edital n. 01. Apoio à Acessibilidade e à Permanência de Pessoas com Deficiência na Graduação*. São Paulo, PUC-SP / Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <<https://www.pucsp.br/procr/edital-abertos>>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- SÁ, Elizabeth Dias de, CAMPOS, Izilda Maria de e SILVA, Myriam Beatriz Campolina (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, SEESP/SEED/ MEC.
- SASSAKI, Romeu Kazumi (2019). *As sete dimensões da acessibilidade*. São Paulo, Larvatus Prodeo.
- SILVA, Aline Maira da (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, Ibpex.
- SILVA, Jailma Cruz e PIMENTEL, Adriana Miranda (2021). Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia*, v. 29.
- VILARONGA, Carla e CAIADO, Katia Regina Moreno (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 19, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

Educação integral, currículo e docência

Nadia Dumara Ruiz Silveira

— Vanessa Jordão das Neves Araújo

Introdução

A instituição educacional tem como uma de suas finalidades a construção participativa de valores culturalmente reconhecidos pela sociedade. Apesar desse processo apresentar-se permeado de intencionalidades, torna-se necessária a delimitação de um centro de interesse comum, tendo em vista empoderar os educandos na conquista da dignidade humana por meio de sua participação social.

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo de permanência na escola pode favorecer o acesso dos estudantes a um conjunto maior e articulado de possibilidades educacionais na perspectiva da formação de indivíduos críticos e propositivos. Inclui-se, nessa dimensão, a disponibilidade de alimentação de qualidade, envolvimento social e apropriação dos espaços pedagógicos, culturais e esportivos, além de intensificação da articulação das ações educativas humanizadas promovidas na escola. Tais possibilidades são imprescindíveis em contextos de maior vulnerabilidade, o que inclui escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar as concepções e a política de educação integral, explicitando suas aproximações e distanciamentos em relação à realidade de unidades educacionais de ensino fundamental I e II da rede de ensino municipal de São Paulo.

A partir do objetivo geral – e considerando pressupostos, problematizações e justificativas delineadas para realização deste artigo –, pretende-se, especificamente: caracterizar a concepção de educação integral nas perspectivas democráticas e emancipatórias, de forma a identificar e explicitar as concepções em educação integral nas políticas públicas municipais da cidade de São

Paulo; investigar a proposta de educação em tempo integral de uma instituição de ensino municipal localizada na periferia da cidade de São Paulo e a percepção dos professores sobre a concepção e prática da educação integral.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da realização de entrevistas, tendo como sujeitos docentes que têm como referência da sua prática pedagógica currículos voltados para a educação integral na formação escolar de estudantes inseridos em projetos que contemplam esta concepção.

A estrutura do artigo, em consonância com os objetivos e apoiada nos procedimentos metodológicos considerados, constitui-se em abordagem parcial dos resultados da pesquisa *Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública* (Araújo, 2021), incluindo os focos investigativos sintetizados a seguir.

As partes iniciais incluem fundamentos teórico-conceituais sobre a concepção de educação integral e currículo em tempo integral, considerando a construção plural de um currículo na perspectiva integral do desenvolvimento pleno dos estudantes visando dignificá-los mediante vivências de relações socioeducativas democráticas em processos de aprendizagem.

Na sequência, são apresentados os resultados da investigação empírica empreendida em uma escola municipal da periferia de São Paulo que promove a educação em tempo integral. Nela foram realizadas entrevistas com professores integrantes da jornada em tempo integral no ensino fundamental. A análise documental permitiu incorporar dados que definem a política institucional sobre educação e educação integral da unidade escolar considerada como *locus* da pesquisa.

Educação integral e simbolizações instigadoras

Compreender as diretrizes para a construção de um currículo emancipatório é necessário para que as premissas da educação integral possam se solidificar em projetos e ações de políticas curriculares que visem à emancipação de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo. Metaforicamente, evoca-se o ato de construção curricular e sua interconexão com a educação integral à prática da costura, haja vista a aproximação simbólica entre as duas ações e suas relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Pode-se identificar, em cada item do costurar, partes estruturantes da compreensão sobre o ato curricular. A construção de uma proposta curricular relaciona-se com o ato da costura, em seus contornos, delimitações do fazer e

prazeres constituintes não só da concepção político-pedagógica, ou da costura, mas das relações que são vivenciadas nesse percurso. Assim como na costura, na definição de cada peça, de cada detalhe, há escolhas, tomada de decisões, perseverança, como ocorre na composição do currículo. Tais escolhas envolvem compartilhamentos de pensamentos e sentimentos.

O ato criativo da costura possui a afetividade permeada em todo seu ato produtivo, traduz histórias e tradições que, muitas vezes, são esquecidas nas composições curriculares e colocadas à mercê de propostas que carecem de efetiva incorporação da qualidade social da educação – que envolve a humanização do percurso formativo, tão necessário ao ato educativo.

Tais pontos costurados nos remetem à necessidade da compreensão de um currículo pensado e elaborado tendo como foco principal os estudantes. A costura da entreteia baseada nesse princípio é que dará suporte a essa tessitura, incorporando e estruturando atitudes formativas para a construção de um currículo significativo. Esses recortes textuais traduzem singularidades, linhas, memórias, ancestralidades presentes nesse ato criativo do tornar-se humano, além de gerar múltiplas aprendizagens nessa relação de reconexões e entrelaçamento entre fios, agulhas, concepções e ações. A concepção de mundo, de escola, de educação, além do respeito às ancestralidades diz muito sobre o currículo que está sendo construído e permeando o ato educativo com suas concepções e ideias, pois, similar ao ato da costura, é um ato de criação, de emancipação do processo de criação e de trabalho, em contínuo processo de ressignificação.

A agulha que alinhava, que delicadamente adéqua e afina os tecidos, entrelaça as necessidades de cada ponto, que acolhe e abraça o corpo e atende às necessidades do sujeito que receberá a peça; é o saber e a técnica humana colocada a serviço do bem. O currículo é resultado desse trabalho minucioso de respeito, de adequação aos sujeitos em suas necessidades de forma integral, respeitando suas limitações e promovendo suas potencialidades articuladas aos seus contextos, momentos e percursos como sujeitos histórico sociais. Essa agulha marca sua presença nos projetos, nas ações abordadas no currículo que impactam esses corpos e entrelaçam as necessidades e motivações desses sujeitos. A linha possui a identidade das concepções que constituem esse currículo, com a capacidade de alinhavar as premissas curriculares, haja vista suas caracterizações e intencionalidades, as quais consolidam valores e princípios aderentes a determinadas ideologias:

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. (Freire, 1983, p. 34)

As aproximações entre o currículo emancipatório e a colcha de retalhos configuram uma visão simbólica, na realização palpável da autonomia, da criação, e da capacidade de intervir de forma crítica, humana, com respeito ao coletivo, reconhecendo percursos históricos, ancestralidades, reconstruindo e afinando suas rebarbas, cuidadosamente de ponto a ponto, desfazendo nós e bordando o futuro.

Compreender essa trama de fios e linhas associada às propostas curriculares é entender como se articula com suas intencionalidades, tendo em vista o pleno desenvolvimento dos sujeitos nas perspectivas da educação integral:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. (Freire, 1974, p. 53)

O cenário reflexivo contempla indicadores de que as propostas curriculares da educação integral têm como desafio romper com a naturalização da parcialidade da educação, de modo a fomentar o currículo e suas premissas na perspectiva da integralidade do sujeito. De acordo com esta concepção, as propostas pedagógicas devem se caracterizar de forma horizontalizada e progressiva, sustentadas na autonomia escolar e articuladas ao território.

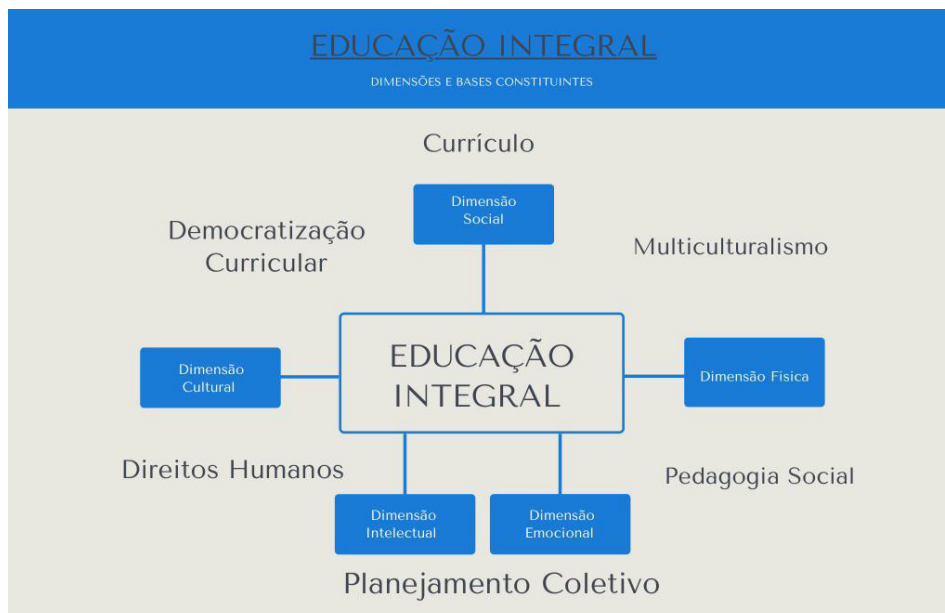
Tais reflexões e inquietações sobre a educação integral compõem parte das motivações da composição deste artigo na busca da compreensão sobre essa perspectiva de ampliação do tempo como uma forma de alcançar uma formação humanizada e integrada dos estudantes inseridos em contextos socioeducacionais destacáveis por suas vulnerabilidades e potencialidades.

Concepções da educação integral

Na perspectiva histórica da educação integral no Brasil, seus conceitos e princípios de ensino estão em contínuo processo de construção, dada sua inserção em determinado cenário social que embasa as políticas públicas desencadeadoras da concepção e procedimentos de implementação da educação integral.

Romper com o estigma redundante da ideia de educação integral é necessário, pois compreender os estudantes em sua integralidade é premissa da educação em todas as suas vertentes e modalidades e a ideia de complementariedade da educação integral gera uma naturalização da parcialidade do ato educativo.

Torna-se necessário, perante o exposto, explicitar as bases sustentadoras da concepção de Educação Integral para que possamos identificar estruturas claras e definidas da sua caracterização (Figura 1). Cabe destacar as premissas sobre educação integral para que o principal foco desta concepção de ensino seja devidamente incorporado nos currículos escolares a fim de subsidiar um trabalho de caráter democrático e emancipatório assumido pela comunidade educativa.



Fonte: Araújo, 2021.

Figura 1 – Infográfico educação integral e suas relações com as dimensões e as bases constituintes

As dimensões que integram as práticas educativas e formam as subjetividades e identidades dos indivíduos, subsidiando as premissas da educação integral, articulam-se a diversas dimensões identificadas como: intelectual, física, emocional, social e cultural, as quais são fundamentadas pelo documento orientador Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2019) e especificadas a seguir.

- A dimensão intelectual refere-se à apropriação do conhecimento pertinente a diferentes áreas de conhecimento – como matemática, lógica, tecnologia, múltiplas linguagens – e da capacidade crítica de construção e acesso à multiplicidade desses saberes.
- A dimensão física tem como referência os corpos dos sujeitos, considerando esferas emocionais e culturais. Como integrante da esfera cultural, o corpo é entendido por suas marcas históricas e pessoais. Dessa forma, a dimensão física é comunicativa, revelando modos de pensar, de agir e de ser dos estudantes em uma abordagem crítica que abre espaços para novas ressignificações, buscando diferentes formas de pensar no mundo.
- A dimensão emocional contempla a formação dos sujeitos em sua relação com a sociedade, destacando o autoconhecimento, a autoconfiança. Por meio de uma prática dialógica, a educação integral se contrapõe a propostas curriculares caracterizadas por metodologias individualista e competitiva presentes em cenários curriculares atuais.
- A dimensão social relaciona-se com a capacidade de agir e intervir de forma crítica e responsável na sociedade. Envolve ações que permeiam questões sociais e a importância da atuação individual e coletiva na transformação social. Cabe destacar a necessidade da discussão sobre o exercício de direitos e deveres presentes em nossa sociedade a fim de fomentar consciência de classe e o pleno exercício da cidadania.

Finalizamos com o entendimento da dimensão cultural que destaca a interculturalidade e a necessidade da inclusão das múltiplas linguagens culturais presentes nas propostas curriculares que embasam a concepção de educação integral. Nessa dimensão, ganha relevância, no currículo, o desenvolvimento do pensamento crítico de modo a possibilitar a reinvenção das realidades presentes no contexto em que os estudantes estão inseridos.

As referidas dimensões do trabalho educativo em suas especificidades, ao abrangerem a concepção da educação integral, viabilizam um currículo que destaca a integralidade na perspectiva do desenvolvimento da subjetividade e identidade dos sujeitos.

Currículo, escola e educação integral

Refletir sobre currículo implica em pensar não só um projeto de nação e formação humana, mas também nas concepções de sociedade e de homem no mundo em que vivemos. O currículo é assim definido por Sacristán (1998, p. 13): “[...] uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômico etc., através das quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc.”.

É de extrema importância compreender que a escola, o currículo, os professores e educandos envolvidos no ambiente escolar e nas propostas pedagógicas não são neutros. Deve-se considerar que o currículo apresentado à comunidade educativa que norteia a prática educativa integra também ações, atitudes, comportamentos, valores e orientações não presentes no currículo documentado, mas que interferem na aprendizagem dos educandos e nas relações sociais vividas no espaço escolar. Tais fatores fazem parte de um currículo não oficial nomeado, por muitos autores, como currículo oculto.

[...] observar o currículo oculto presente no ambiente escolar vai nos facilitar a tarefa de reinterpretar tudo o que aí acontece e de chamar a atenção para as possibilidades de desenvolver práticas educativas comprometidas com a defesa de uma sociedade mais justa, mais democrática e, portanto, mais livre. (Santomé, 1998, p. 10)

Essa diversidade de aspectos que compõe a concepção de currículo interfere na caracterização do campo escolar como território político de disputa e de interesses neoliberais que reduzem o processo educativo em face dos seus vínculos sociais e passam a imagem de um sistema que sempre necessita de reformas no campo curricular.

Para Freitas (2018, p. 103):

[...] neste caminho da destruição da escola pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial.

Nesse contexto, a escola produz e reproduz desigualdades, utilizando-se de uma ideologia baseada nas tradições escolares, de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado. Tais premissas evidenciam o ataque do Estado ao bem-estar social, implementando conjuntos de reformas educacionais motivadas por políticas nacionais e internacionais que visam padronizar critérios avaliativos na busca do desenvolvimento de habilidades e competências, desprezando as reais necessidades dos contextos escolares:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. (Freitas, 2018, p. 37)

Destaca-se, nessa vertente, o papel meritocrático das avaliações que inserem metas e resultados avaliativos do que se aprende e como se ensina para quantificar aprendizagens e alimentar a competição entre escolas e professores. A resignificação desse cenário exige a compreensão do papel do currículo na realidade educacional, considerando as premissas da concepção de um currículo emancipatório e de autoria dos professores/alunos e da comunidade escolar envolvidos nesse processo. Ante esse desafio, cabe repensar a formação de professores frente aos princípios e valores humanos da sociedade contemporânea:

O processo de formação de professores caminha junto com a produção do *lócus* escolar em mutação constante por meio da criação de ações coletivas entre a gestão, as práticas didático pedagógicas, curriculares e culturais e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. (Noffs e Feldmann, 2013, p. 29)

Desvelar essas intencionalidades é uma tarefa que demanda autoria e participação crítica dos gestores/professores e alunos na busca de um processo

de emancipação humana, valorizando as identidades pessoais enquanto *locus* da valorização dos direitos humanos, na busca de uma justiça curricular que possa atender às necessidades e desejos de sua comunidade escolar.

Segundo Ponce (2018), a construção da justiça curricular é baseada em três dimensões: o conhecimento como estratégia de produção da existência e a criticidade neste viver, imersos nas concepções políticas, econômicas e sociais; o cuidado que favorece a escuta atenta na afirmação dos direitos humanos; a convivência escolar em uma perspectiva democrática e solidária, que emancipa e dialoga com os sujeitos envolvidos.

Atuação e formação docente na educação integral

Buscando ampliar as análises e a compreensão da política de educação integral no cotidiano da realidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos 4 (quatro) professores de faixas etárias diversas, envolvidos na implementação da política em educação integral e em exercício da docência no ensino fundamental I e II da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Alexandre de Gusmão.

A unidade escolar selecionada como *locus* da pesquisa encontra-se na zona leste de São Paulo em uma região de vulnerabilidade social e destaca-se por ter premissas de trabalho articuladas aos pressupostos dos direitos humanos, o que se expressa em diversos projetos existentes no contraturno escolar, em observância às orientações da política vigente da rede municipal de ensino em relação ao trabalho com a educação integral.

A coleta de dados foi realizada individualmente por comunicação via *e-mail* e utilização do questionário *Google Forms* como recurso viável neste momento de pandemia¹ – que requer o máximo de distanciamento entre as pessoas. Este procedimento observou os requisitos de ordem ética para pesquisa com seres humanos, contando com parecer positivo do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da PUC-SP. Em reforço a este posicionamento, os docentes serão denominados por nomes fictícios, o que não permite a identificação dos entrevistados.

1 A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto de Covid-19 como pandemia. A doença é provocada por uma nova cepa do coronavírus, descoberta em 2019, não identificada anteriormente em seres humanos.

Com base no roteiro de entrevistas, foram levantados, inicialmente, dados de caracterização dos educadores participantes da pesquisa, tais como faixa etária, tempo de trabalho na área da educação, campo de atuação e formação acadêmica. Na sequência da identificação, os sujeitos responderam algumas questões com o objetivo de identificar concepções sobre a compreensão da educação integral e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, além da contextualização e dos impactos da pandemia na ação docente:

1. você considera que as vivências proporcionadas no ambiente escolar possibilitam o desenvolvimento da educação integral? Justifique;
2. mencione práticas pedagógicas vivenciadas que consideram os princípios da educação integral;
3. como o ambiente da pandemia influenciou em suas práticas pedagógicas?

No que se refere aos dados de identificação, destaca-se a notória diferença de tempo de atuação entre os professores. Uma dupla dos docentes possui menos de 16 anos de carreira na docência; outros dois, mais de 26 anos de atuação. A faixa etária merece destaque especial, tendo em vista os depoimentos de Luiz e Maria, com mais de 46 anos e Carla e Silvana, com mais de 26 anos. Esses elementos são de suma importância para a categorização das práticas e as fundamentações sobre o objeto de estudo, pois os docentes com maior tempo de carreira fazem colocações pontuais que reúnem parâmetros e concepções articulados à concepção e perspectivas da educação integral. Os depoimentos obtidos permitem compreender como o impacto formativo e as experiências adquiridas por meio da ação pedagógica legitimam e configuram as práticas, evidenciando as concepções e saberes construídos durante o fazer docente. A formação acadêmica explicitou que apenas Silvana possui curso de especialização; Luiz, Maria e Clara são graduados em licenciaturas. Quanto ao campo de atuação, foram identificados 2 (dois) professores que exercem a docência no Fundamental II: Luiz e Maria; Carla, apenas Fundamental I; Silvana, em ambos os campos. No questionamento referente à formação e capacitação de estratégias para o trabalho com a realidade dos educandos, 2 (dois) docentes apontaram que a formação docente fornece, parcialmente, elementos que permitem qualificar o trabalho articulado à realidade dos educandos. Outros 2 (dois) acreditam que a formação não atende a essa necessidade.

Os dados coletados evidenciam a necessidade de aprimoramentos em relação à prática docente no que diz respeito à dificuldade quanto à incorporação de dados pertinentes à realidade dos estudantes, o que revela a necessidade de atenção especial quanto à interpretação dos fundamentos da Educação Integral.

No que se refere à relação entre ambiente escolar e Educação Integral, 3 (três) docentes acreditam que a escola fornece elementos essenciais para a promoção da integralidade dos sujeitos, destacando a importância de toda a equipe escolar estar envolvida e preocupada em atender essa necessidade, como aponta Silvana:

Com o envolvimento de todos os participantes do ambiente escolar, dos espaços e práticas pedagógicas, pode-se promover a diversidade, o desenvolvimento intelectual e cultural para a formação integral do sujeito.

Um dos docentes ressaltou a dificuldade de recursos e de infraestrutura no fomento da educação integral, apontando inadequações do ambiente escolar no que se refere à tecnologia, acessibilidade, esporte e alimentação:

No atual momento, não vejo um ambiente escolar que venha a proporcionar uma educação integral, isto porque faltam recursos diversos na estrutura escolar como tecnologia, recursos de acessibilidade, tanto nas escolas para os estudantes quanto nas casas dos mesmos, recursos para práticas da ciência, práticas para o esporte, alimentação adequada aos estudantes em cada faixa etária e muito mais. (Luiz)

A identidade da educação integral como uma das estratégias de inclusão social se fez presente em uma das falas dos educadores ressaltando que: “[...] para ser integral a educação precisa ser inclusiva” (Silvana). A entrevistada destaca a importância da educação inclusiva ao argumentar sobre a inclusão, o que permite correlacionar essa afirmação às políticas curriculares e à possibilidade de inserção social dos estudantes atendidos.

As concepções sobre o papel dos educandos nos planejamentos e no projeto político pedagógico da unidade foram evidenciadas por uma docente, enfatizando a importância da autonomia no percurso pedagógico. Para Maria, “[...] nossos estudantes vêm adquirindo autonomia em seu desenvolvimento participando de muitos coletivos, e é o centro de todas as ações”.

Destaca-se como um dos pontos importantes da fala de Luiz na pesquisa de campo a relação direta da educação integral como direito de todos os estudantes e seus impactos na qualidade de vida das crianças, adolescentes e jovens atendidos: *“A educação necessita que sua sociedade cuide da educação para garantir o futuro das próximas gerações, portanto, cabe a cada um de nós dar o seu melhor para garantir esse direito a todos”*.

Os dados demonstram a preocupação do professor em qualificar as ações e relacioná-las com os possíveis impactos sociais decorrentes, cabendo à escola atender às necessidades de infraestrutura e potencializar experiências que promovam reflexão e cuidem das interfaces com as temáticas sociais.

A gestão democrática foi enaltecida pela professora Maria como facilitadora das premissas da educação integral, destacando conceitos como equidade e qualidade do tempo de atendimento dos estudantes. A docente expressa que o *“[...] espaço escolar está pautado em uma gestão democrática, que garante aprendizagens de qualidade e com equidade a todos os educandos”*.

Com os impactos da Covid-19, os docentes relataram suas impressões sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia em seu fazer docente. Todos mencionaram as dificuldades com o acesso ao ensino remoto e a ausência da convivência escolar, um dos temas em destaque e base de sustentação da promoção da educação integral:

A pandemia não só influenciou como também foi a responsável pela brusca interrupção de todo um sistema que vinha sendo praticado pelo professor durante anos, isso exemplificado através de rotinas como quebra de horários, inexistência de práticas de estudos com temas e horários definidos, além do uso de tecnologias para alcançar o estudante, atividades sem a presença dos estudantes, falta de formações adequadas à realidade e falta de convivência no espaço escolar, portanto a minha prática pedagógica foi totalmente transformada. (Luiz)

Os depoimentos possibilitam o entendimento de que a pandemia de Covid-19 promoveu várias transformações no cenário educacional e, consequentemente, nas premissas e na promoção da educação integral. Pode-se prever que essa realidade será reverberada por muitos anos, devido à grandiosidade e diversidade das mudanças provocadas pelo isolamento social e os impactos nas políticas públicas curriculares, o que afeta a implementação das políticas públicas da educação de modo geral e dos currículos em suas formulações e implementação.

Considerações finais

Compreender as bases constituintes da educação integral se faz necessário para o aprofundamento das dimensões física, intelectual, emocional e social, elencadas inicialmente neste artigo, evidenciando a importância da sua articulação aos conceitos de democratização curricular, pedagogia social, multiculturalismo, planejamento coletivo e à formação docente para que tais premissas estejam articuladas ao currículo escolar.

As referidas reflexões propiciam a sustentação e concepções necessárias para que a educação integral integre a estrutura curricular escolar. Nesse viés, coloca-se a importância de que a educação integral seja entendida em sua complexidade, rompendo com a ideia minimalista de mera “ampliação de jornada”. Ela deve ser compreendida como política pública curricular que evidencia, em seus parâmetros, as singularidades e necessidades dos estudantes e da comunidade educativa atendida.

A correlação entre educação integral e intervenção social é fator fundante nas discussões sobre desigualdade, racismo, xenofobia, homofobia, violência de gênero, questões culturais, sociais e políticas. Isto porque tais temas emergem e circulam em nossa sociedade, e o currículo deve ser capaz de promover a reflexão e a formação dos indivíduos como oportunidades de realizarem escolhas e serem respeitados por elas.

As abordagens tecidas possibilitam evidenciar a política de direitos humanos contemplada nas premissas da educação integral como estratégia de valorização da dignidade humana, pois concebe o currículo com uma nova intencionalidade que valoriza as diferenças, as singularidades, a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, territorial, econômica e linguística.

Viabilizar projetos de contraturno escolar na busca da ampliação da carga horária corresponde a uma parcela do acesso ao currículo e suas dimensões. Estamos no caminho para efetivar a inserção de práticas integradoras no currículo e conquistar a permanência com qualidade dos estudantes nos espaços escolares, mas ainda não podemos conceber que tais ações representem, no estágio atual, práticas plenamente exitosas e consolidadas sobre a educação integral.

Tais considerações evidenciam-se na pesquisa de campo realizada por meio dos resultados da análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados – que demonstram as divergências entre as concepções da educação integral e sua concretização observada na unidade escolar pesquisada.

Desde o movimento Escola Nova, tenta-se construir um parâmetro sobre as concepções da educação integral. Esta pesquisa revela que estamos em um processo de afinar e coletivizar tais concepções de forma a garantir um currículo que fomente a efetivação dos princípios norteadores do desenvolvimento integral dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas e apresentadas traduzem o movimento de pensar a educação integral como estratégia de resistência e garantia de acesso a uma educação de qualidade e igualitária, sendo compreendida como direito dos estudantes e da comunidade educativa.

Os resultados desta pesquisa sobre a educação integral enfatizam a necessidade da promoção de oportunidades e vivências aos estudantes que, em sua maioria, são privados de uma vida digna e do acesso a uma educação que fomente a reflexão sobre problemas sociais como a situação de exclusão que muitas crianças, adolescentes e jovens sofrem nas periferias da cidade.

Legitimar tais princípios garante a ruptura do senso comum referente à sobreposição de atividades adicionadas à extensão dos tempos dos estudantes nas unidades escolares com a falsa garantia de uma educação integral. A legitimidade das práticas e a compreensão sobre a educação integral vai além da extensão do tempo de permanência no espaço escolar.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância dos espaços de reflexão e da resignificação dos currículos escolares a fim de que se promova o acesso à cultura, ao esporte, à leitura, em espaços educativos do entorno da escola e da cidade na busca de uma educação contínua, emancipadora e transformadora.

As intencionalidades propostas desta forma geram ações concretas que legitimam a formação docente humanista para a concretização de práticas que integrem os sujeitos e atendam às suas necessidades. Assim, o currículo é concebido como um recurso norteador das ações, uma referência substantiva das práticas pedagógicas que dinamiza o processo educativo, contrariando as propostas atuais que legitimam ações pautadas em matrizes curriculares, menosprezando as peculiaridades socioculturais dos ambientes de convivência dos estudantes.

A correlação entre a ampliação do tempo e a promoção de práticas fomentadoras de educação integral se evidenciam nos depoimentos coletados na pesquisa de campo, pois os educadores legitimam as ações por meio da realização de projetos de contraturno escolar, ressaltando conceitos contraditórios sobre a possibilidade de promover a educação integral no horário regular das aulas.

Os depoimentos e as análises revelam que a extensão do tempo como propulsora de ações da educação integral limita as perspectivas e premissas de um trabalho que visa à autonomia e à democratização curricular em espaços escolares que lidam, diariamente, com a exclusão e as mais perversas vulnerabilidades.

Cabe enfatizar a necessidade de maior investimento em formação e qualificação dos profissionais da educação paulistana para o efetivo empenho de ações integradoras da perspectiva curricular e humana com o objetivo de subsidiar ações que integrem os sujeitos aos contínuos desafios para uma educação de qualidade – em conexão com as singularidades dos territórios, dos indivíduos e dos coletivos envolvidos.

Referências

- ARAÚJO, Vanessa Jordão das Neves (2021). *Educação integral, políticas públicas e docência na escola pública*. Dissertação de mestrado em Educação: Currículo. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRASIL (1996). *Lei Federal n. 9.394*, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul 2022.
- FREIRE, Paulo (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1983). *Educação e mudança*. 11 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREITAS, Luiz Carlos de (2018). *A reforma empresarial da educação*. São Paulo, Expressão Popular.
- NOFFS, Neide de Aquino e FELDMANN, Marina Graziela (2013). “O Pibid na PUC-SP”. In: NOFFS, Neide de Aquino et al. (org.). *A ação dos professores: da formação à atuação profissional*, v. 1. São Paulo, Artgraf.
- PONCE, Branca Jurema (2018). O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, n. 3, set./dez.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1998). *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3 ed. Porto Alegre, Artes Médicas.

- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SÃO PAULO (Município). (2019). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: ensino fundamental – Língua Portuguesa*. 2 ed. São Paulo, SME/Coped.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre (2018). Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, PUC-SP, v. 16.

O professor iniciante no ensino superior: o que dizem as pesquisas?

Marina Graziela Feldmann

— Helga Porto Miranda

Introdução

Este artigo apresenta o mapeamento das pesquisas realizadas entre 2014 e 2022 a respeito do professor iniciante no ensino superior. A escolha desse tema se deu por entendermos sua importância e para compreendermos o que vem sendo debatido e o que apontam essas pesquisas.

Todo começo de carreira profissional apresenta dificuldades; na docência, compreendemos que não é diferente. Os nossos cursos de licenciatura não dão conta de formar de maneira integral esse profissional, sendo necessário o aprofundamento teórico e o desenvolvimento da prática docente, da práxis pedagógica.

Ao iniciarmos na profissão, não sabemos o que vamos enfrentar, que caminho iremos percorrer, com que vamos nos deparar a cada dia, em novas vivências, experiências profissionais e formativas, situações cotidianamente novas, havendo a necessidade de construirmos novos saberes da profissão.

Principiar a carreira como professor no ensino superior é uma tarefa complexa e desafiadora. Muitos são os desafios que se apresentam aos professores que estão ingressando e iniciando na carreira docente no ensino superior, à medida em que terão de lidar com dificuldades e situações do cotidiano docente enquanto formadores. Para Garcia (1999, p. 113), este momento de início na carreira é:

Um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Todo início de carreira profissional é delicado. É o momento de colocarmos em prática o que estudamos e como nos preparamos para o exercício da profissão. Ser professor no ensino superior é deparar-se, a cada dia, com situações e experiências formativas nunca antes vivenciadas. Isso acontece independente do tempo de docência que temos ou exercemos. É trabalhar com o ensino, mas também com a dimensão da pesquisa e da extensão, com o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho docente é compreendido como um processo educativo de instrução e de formação humana por meio da mediação e da interação entre professor e alunos a partir dos conceitos, conteúdos, procedimentos e atitudes do ensino em direção à construção de uma sociedade cidadã, humana.

Identificamos que, embora tenha o mesmo significado para autores diferentes, ora identificamos a expressão “professores iniciantes”, ora “princípios”. Então, apresentamos o conceito com os dois termos.

Os professores em início de carreira vivenciam situações inusitadas a cada dia. Para Mariano (2006, p. 25), “[...] Aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também”. Assim, buscamos na literatura qual o conceito de “professor iniciante e/ ou principiante”.

Segundo Huberman (1995), o professor iniciante é aquele que se encontra em período inicial da docência, em contexto de atuação profissional, compreendendo os três primeiros anos de atuação como tempo de desafios e descobertas. Esse período de início na carreira é o momento em que se despede do ser estudante e passa a desempenhar a função do profissional da educação, do ser professor, de estar na escola desempenhando seu papel de ensinar e aprender no contexto escolar, sendo, agora, o responsável por mediar, por ensinar e aprender, por construir conhecimentos relativos ao fazer docente.

Já Garcia (1999, p. 113) analisa este momento de iniciação na carreira como:

Um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Conforme o autor, é um período em que há uma confrontação dos conhecimentos teóricos com as complexidades da situação no âmbito profissional, na prática, em sua ação docente e pedagógica. Masetto e Gaeta (2013) complementam, afirmando ser normal que os professores em início de carreira apresentem expectativas, dúvidas, ansiedade, incertezas, insegurança no domínio do conteúdo da sua disciplina específica, em organizar a proposta didática, a metodologia de ensino. Para os autores, isso acontece porque:

O que se espera do professor atualmente é, em geral, muito diferente daquilo que se vivenciou em seu tempo de escola e de faculdade. As transformações verificadas no processo de ensino-aprendizagem, como o emprego de metodologias ativas, a organização de conteúdos de modo interdisciplinar e o papel dos professores como facilitadores, poderão impactar o entendimento do professor iniciante sobre o processo de ensino e a forma como planeja agir em sala de aula. (Masetto e Gaeta, 2013, p. 10)

Autores como Huberman (1992) e Garcia (1999) consideram que professores iniciantes são aqueles que estão em início da carreira, que estão vivenciando os três primeiros anos de atuação profissional entre a exploração e o choque do real. Já Imbernón (1998) considera essa etapa abrangendo até cinco anos, um período importante para o processo de desenvolvimento profissional do professor, de construção do conhecimento profissional, da sua identidade docente, que se dá nos anos iniciais por meio da prática docente. Este momento inicial se estabelece como momentos de novas situações, das quais a formação inicial não deu conta, de enfrentamento dos dilemas cotidianos ou de transformação deliberativa, ou seja, de colocar em ação a teoria e a prática estudadas na sua formação.

Mariano (2006, p. 44) considera esse momento como um choque de realidade, conceituando-o como:

A diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão.

Trata-se do momento em que o profissional se dá conta das demandas reais em seu contexto de atuação, em que experimenta sentimentos de alegria,

satisfação, realização pessoal e profissional, mas também de medo, ansiedade, onipotência que, com o passar do tempo, quase sempre dão espaço ao trabalho, ao estudo, ao sentimento de pertencimento e à construção da sua identidade profissional. Masetto e Gaeta (2013, p. 10) descrevem o professor iniciante como alguém que:

[...] apresenta uma primeira grande expectativa de *aprender* como exercer seu novo ofício, pois, na maioria dos casos, não lhe foi oferecida durante a sua formação a oportunidade de aprender a ser docente do ensino superior.

No momento em que assumem pela primeira vez a docência no ensino superior, aparecem carências ou necessidades formativas para atuarem neste contexto. Aparece a necessidade de aprender, o que é indispensável para uma atuação profissional com competência e eficiência. Para Perrenoud (2002, p. 17):

A formação de bons professores iniciantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados obtidos.

O trabalho docente é uma práxis transformadora em que o professor e o aluno, em uma interação dialógica e dialética, constroem saberes, significados e conhecimentos em busca de promover a emancipação humano.

Percurso metodológico

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, na qual realizamos o mapeamento de pesquisas realizadas nos últimos seis anos (2014 a 2022) com a temática “professores iniciantes no ensino superior”. Para esse levantamento, utilizamos o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as seguintes palavras-chave: professores iniciantes; ensino superior; formação continuada. Encontramos 500 pesquisas, realizamos a leitura dos resumos e identificamos que a maioria eram pesquisas sobre os anos iniciais da educação básica, ou sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ou abordavam a profissionalidade

docente, principalmente dos professores que vieram da formação no bacharelado e não fizeram licenciatura. Assim, apenas 77 pesquisas abordavam o professor iniciante no ensino superior.

Realizamos a leitura do *corpus* das pesquisas que tratavam do professor iniciante no ensino superior e identificamos que as temáticas mais abordadas foram: os desafios e dilemas enfrentados pelos professores iniciantes no ensino superior; os desafios enfrentados no trabalho pedagógico; dificuldades para a construção da prática pedagógica na educação superior; ser professor iniciante no ensino a distância superior. A maioria aborda os relatos dos professores colaboradores, ou substitutos, aqueles que trabalham com o regime de contrato de trabalho de dois até quatro anos e que ainda não se efetivaram na universidade. Realizamos, também, uma busca por artigos no site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) sobre a temática, com as palavras-chave professores iniciantes e ensino superior, encontrando sete artigos.

Identificamos que a maioria das pesquisas estão vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação, Educação – Psicologia em Educação e nas áreas de: ciências humanas e educação, ciências exatas e da terra; ciências humanas e currículo. Elas consideram, no processo de iniciante, aqueles que se encontram no exercício da profissão de um até cinco anos, corroborando com Imbernón (1998).

Para nossa análise, trouxemos pesquisas que se aproximam do conceito de professor iniciante no ensino superior e que abordam a temática em diferentes regiões para saber como se aproximam ou se diferenciam. Duas pesquisas foram escolhidas: uma que realizou o levantamento no BDTD, pois nos deu uma visão ampliada da temática e outra que realizou o levantamento em três edições do Congresso Internacional sobre *Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* – promovido pelo Grupo IDEA da Universidade de Sevilha em parceria com outras universidades e instituições latino-americanas, ou seja, artigos publicados em congresso específico sobre o professor iniciante e sua inserção profissional. Assim, apresentamos uma fotografia do que vem sendo pesquisado e apontado sobre o professor iniciante no ensino superior.

O que nos revelam as pesquisas: temáticas e desdobramentos

Com o propósito de desvendar o desconhecido, de buscar e obter mais informações acerca do tema, realizamos o mapeamento das pesquisas realizadas na área a respeito do professor iniciante no ensino superior. Para apreciar com mais profundidade os estudos com essa temática, realizamos o levantamento das pesquisas, que esteve circunscrito às produções científicas disponíveis na base de dados da BDTD e os artigos no SciELO.

A pesquisadora Rosa (2015) investigou as dificuldades que os professores de matemática enfrentam no início de sua prática docente no ensino superior em um curso de licenciatura em Pedagogia, na cidade de São Paulo, e as alternativas que encontram para superá-las. Ela realizou uma pesquisa qualitativa e utilizou, na coleta de dados, questionário e entrevista com três professores formados em Matemática e com até cinco anos de experiência no ensino superior. Buscou identificar o perfil dos sujeitos e, por meio das entrevistas, verificou aspectos relacionados ao início da carreira, à atuação docente e aos desafios e dificuldades vivenciados nesse período.

Nesse contexto, os resultados indicaram que a falta de experiência anterior dos professores no ensino superior e o trabalho solitário mostraram-se desafiadores aos iniciantes. Demonstraram que o apoio dos colegas de profissão e da coordenação pode ser fator importante para que o professor em início de carreira tenha bom desempenho em seu trabalho, ou seja, é importante o apoio dos professores experientes aos iniciantes.

A pesquisa ainda apontou como desafios, dificuldades e/ou problemas, a necessidade de maior ênfase em seu preparo no que se refere a aspectos didático-pedagógicos. Concluiu que, no contexto da formação dos docentes em início de carreira no ensino superior, é essencial que as instituições de ensino superior reflitam sobre a formação pedagógica dos docentes e valorizem ações formativas, enfatizando os processos que os docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.

O fato de ter a formação na graduação e/ou pós-graduação específica para ensinar no ensino superior não garante que esse profissional tenha conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos para assumir a função de docente.

Seria preciso que as instituições pensassem em um processo com ações formativas ou, talvez, como apontam alguns teóricos, programas de mentoria em que a formação e um professor experiente possam ajudar o professor iniciante.

Silva (2018) abordou a figura do professor colaborador e suas condições de trabalho. O professor colaborador é aquele que está em regime de contrato temporário de serviço. Para Oliveira (2010), ele é contratado de forma simplificada e por período determinado com a finalidade de suprir a falta do docente de carreira em virtude de exoneração, falecimento, afastamento para estudos. No entanto, muitas universidades públicas apresentam grande número de professores colaboradores ou substitutos devido à falta de concurso público para professores efetivos, de carreira. Silva (2018) chama atenção para o crescimento da prática de contratação e manutenção nas universidades estaduais paranaenses, que apresentam número crescente de professores com contratos temporários. Por isso, ele observa que esta condição impacta nas condições de trabalho e na constituição da profissionalidade desses profissionais.

Em sua pesquisa, Silva (2018) objetivou analisar a condição de trabalho do professor colaborador iniciante de universidades públicas do estado do Paraná e as possíveis implicações na constituição da sua profissionalidade e da sua profissionalização. Realizou uma pesquisa qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com quatro professores colaboradores iniciantes de duas instituições de ensino superior do estado do Paraná, cujos resultados foram analisados mediante análise de prosa.

Os resultados do estudo consideraram que a precarização do trabalho docente se manifesta, entre outros fatores, no aumento de contratos temporários em universidades públicas paranaenses, na condição diferenciada desses docentes com relação à possibilidade de pesquisas e participação em cursos de formação. Evidenciou a transitoriedade da condição de professores colaboradores em face da preocupação em se tornarem efetivos, manifestada por todos os entrevistados. Demonstrou que este profissional, além de ser iniciante na profissão, não faz parte do quadro efetivo da universidade e tem o contrato de colaboração. Por isso, além das angústias do início da profissão, tem a característica peculiar de ter contrato de trabalho por tempo definido.

Observamos que vem crescendo o número de professores em regime de contrato temporário nas universidades públicas. São professores colaboradores,

professores substitutos que anseiam por concurso para se tornarem efetivos. Atuam no âmbito das universidades, mas não fazem parte do quadro de efetivos, o que também gera ansiedade e certa resistência por parte dos colegas.

A pesquisadora Wiebusch (2016) buscou compreender os desafios e enfrentamentos na docência dos professores iniciantes na educação superior que atuavam em cursos de licenciatura e bacharelado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Por intermédio da pesquisa qualitativa realizou o levantamento dos professores iniciantes que ingressaram na universidade entre os anos de 2013 e 2015, utilizando entrevistas semiestruturadas com seis professores, com tópicos guia direcionados à iniciação, à docência, à aprendizagem do ser professor e ao trabalho pedagógico. Evidenciou a categoria de estudo, a aprendizagem docente do professor iniciante universitário constituída por duas dimensões: os processos formativos e o trabalho pedagógico – eixo articulador que caracteriza a dinâmica institucional.

Em suas considerações, Wiebusch (2016) problematizou o reconhecimento de demandas emergentes da docência do ensino superior e do desenvolvimento profissional, por exemplo: a necessidade de preparação para atuar nesse nível de ensino, de políticas públicas, de infraestrutura institucional, de criação de programas de apoio e acolhimento aos professores iniciantes em face da complexidade da profissão.

Suarez (2018) objetivou compreender e analisar como os professores iniciantes configuram as funções de ensino, pesquisa e extensão como indissociáveis ao processo de profissionalidade docente na fase inicial da carreira na Universidade de São Paulo, no campus de Ribeirão Preto (USP-RP). De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas com oito professores iniciantes pertencentes a cada unidade da USP-RP. Para a interpretação dos resultados, utilizou a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os professores possuem conhecimento técnico na formação específica, no entanto, demonstram não possuírem formação pedagógica para o desempenho das atividades da docência. Cunha (2015, p. 78), ressalta:

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência.

No entanto, compreendemos que o conhecimento técnico é necessário, mas há relevância do conhecimento pedagógico, do que e como ensinar e aprender no contexto do ensino superior, de compreender ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade. Em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão, os professores ressaltam que se apresenta de forma desequilibrada. Afirmam que a pesquisa se sobressai no ensino superior quando comparada ao ensino e à extensão e que a maioria deles não são formados para a pesquisa, mas sim para a ação da docência, para o ensino.

Suarez (2018) também identifica em sua pesquisa o relato que os professores iniciantes assinalam em seus depoimentos: os dilemas relacionados à gestão da disciplina em sala de aula, considerando a motivação dos estudantes; a organização do trabalho em classe; os relacionamentos interpessoais com estudantes e colegas. Relatam, também, dificuldades e falta de formação referentes a gerir a sala de aula. Tardif (2002) denomina esse espanto e/ou estranhamento com o contexto de atuação profissional de choque de realidade, ou seja, os profissionais identificam que as exigências da profissão vão além da formação que tiveram e das que viveram. Esses professores apontaram, nos processos de gestão da universidade pública, a ausência da formação para docência, ser professor e pesquisador, os dilemas em conciliar as funções exigidas para a função docente, a necessidade de apoio dos colegas e da instituição como balizadores no âmbito das questões que envolvem o professor iniciante.

Hees (2016) analisou como os profissionais docentes vivenciam o início da docência em um Centro Universitário Confessional, em São Paulo, e como é a realidade enfrentada por eles no início de carreira, possibilitando propor iniciativas de apoio ao docente iniciante da educação superior na Instituição de Ensino Superior (ISE) em que atuava. Utilizou a abordagem qualitativa de pesquisa, partindo do entendimento de que os professores, ao iniciarem a docência, precisam de apoio e acompanhamento, pois os primeiros anos de atuação profissional são permeados por muitos desafios, e as situações pelas quais os professores passam nesse período interferem, significativamente, na sua constituição profissional. Utilizou a entrevista semiestruturada com 13 professores que tinham até cinco anos de experiência no ensino superior – considerados iniciantes na profissão – e a análise documental como procedimentos metodológicos, e estabeleceu os seguintes eixos temáticos na análise dos dados: quem é o docente iniciante;

desafios e dificuldades do início de carreira; necessidades formativas do docente iniciante da educação superior; como o ambiente institucional influencia a constituição docente.

Os resultados apontaram que o docente iniciante da educação superior é responsável pela sua inserção, ou seja, é ele que tem de encontrar a maneira de adaptar-se e sobreviver à sua realidade profissional. O domínio dos conhecimentos que o docente vai ensinar e a necessidade de impor a autoridade por meio do papel que exerce são as principais preocupações identificadas no início da docência. Os resultados também evidenciaram que o clima organizacional prevalece na rotina dos professores e produz sentimentos de pertencimento. Ao mesmo tempo, relatam que enfrentam o desafio de ser reconhecidos e legitimados pelos pares. Deparam-se com a competição acadêmica e fazem a crítica da falta de tempo e de convívio que permitam trocas de experiências, vivências e diálogos. Hees (2016) concluiu que é imprescindível repensar espaços para a construção conjunta da docência a fim de viabilizar a elaboração de conhecimentos docentes compartilhados.

Silva (2015) trabalhou com o objetivo de compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária na primeira década do século XXI, quando houve a expansão e interiorização da rede pública ocorrida no Brasil. Tomou como lócus a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), mais especificamente o campus de Humaitá, desenvolvendo uma investigação por meio das narrativas de quatro docentes de áreas distintas que atenderam aos critérios definidos pelo estudo: a condição de iniciantes na carreira universitária com até cinco anos de experiência no ensino superior. Desenvolveu uma pesquisa qualitativa e, como procedimento, a entrevista narrativa com os professores que tinham até cinco anos de experiência, pois são considerados iniciantes na profissão, e realizou a análise de conteúdo.

Os resultados evidenciaram que as expressões “choque com a realidade”, “solidão pedagógica”, “aterrissa como podes”, “nada ou afunda-te” são apropriadas para caracterizar o vivenciado pelos professores nos seus anos iniciais na universidade. Os profissionais relataram que não encontraram acolhimento de forma sistematizada, com apoio institucional, nem suporte nos seus pares. Mais uma vez, aparece nas pesquisas o choque de realidade identificado por Tardif (2002) e Mariano (2006).

Narram que sem uma estruturação, ou sem intenção, acabaram tendo auxílio de colegas e aprenderam, principalmente, na prática, com seus alunos, mediante ensaio e erro. Entretanto, a condição de iniciantes não os impediu de assumirem funções burocrático-administrativas, entendidas por eles como promotoras de amadurecimento profissional. O dinamismo, a reflexão sobre as práticas e o compromisso com a formação dos estudantes estiveram presentes nas narrativas dos docentes, evidenciando que seus processos de construção se alicerçam, principalmente, nos modelos e contramodelos trazidos de suas trajetórias acadêmicas. Tratou-se de um saber cultural que parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade. Ressaltaram a fragilidade da formação para a docência e a incipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico que adia e afeta a construção da profissionalidade, baseada mais em uma responsabilidade individual do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da educação superior pública no país.

Moreira (2014), apresentou a realidade dos professores iniciantes na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. O objetivo da sua pesquisa era examinar as necessidades formativas de professores iniciantes da UEFS, no campo pedagógico, com vistas ao desenvolvimento profissional docente. Buscou responder as seguintes questões: que necessidades os docentes iniciantes da UEFS apontam em relação à sua formação pedagógica? Buscou o referencial teórico que versa sobre a docência, saberes e prática pedagógica, bem como os conceitos de necessidades formativas e desenvolvimento profissional do docente do ensino superior. Realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa com 49 docentes da UEFS que tinham cinco anos de trajetória profissional nesta universidade. Como instrumento de coletas de dados usou o questionário com questões fechadas e abertas. Para a análise das questões, foi utilizado o programa estatístico SPSS, versão 2.0; na parte subjetiva do questionário, foi utilizada a análise de conteúdo.

Em suas considerações, Ribeiro (2015) apontou que emergiram necessidades formativas de diferentes naturezas – em relação ao planejamento de ensino, à avaliação da aprendizagem, aos problemas da gestão da sala de aula, a como lidar com carências cognitivas dos alunos e o trabalho, às novas tecnologias da informação e da comunicação.

Os achados sinalizaram a necessidade de ações sistemáticas e institucionais, no que tange à formação pedagógica dos docentes, sem perder de vista a autonomia, o protagonismo, bem como o contínuo de demandas da formação. Nessa perspectiva, recomenda-se, a formulação e efetivação de uma política institucional visando ao desenvolvimento profissional docente.

Gonçalves (2019) investigou as tendências das produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam em cursos de licenciatura. Para isso, utilizou a BDTD no período entre 2008 e 2018. A metodologia adotada foi a revisão sistemática, realizada por meio das buscas no BDTD, que trouxeram como resultado pesquisas cujo foco se voltava ao desenvolvimento profissional do professor formador iniciante. Analisou tendências, aspectos facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional. Como base teórica, utilizou estudos sobre desenvolvimento profissional docente com foco no início da docência e nas especificidades do trabalho do professor formador. Identificou que a tendência da maioria dos estudos era apontar os aspectos dificultadores como a falta de formação pedagógica e a solidão do formador iniciante por falta de apoio institucional sistematizado. Assinalou como aspectos facilitadores o diálogo e a troca entre pares e reiterando a importância dos programas de acolhimento. Ponderou a necessidade do apoio institucional sistematizado para que o iniciante tenha mais segurança em suas práticas e, assim, melhore seu trabalho como professor formador.

Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) realizaram um levantamento a respeito das publicações das três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* promovido pelo Grupo IDEA da Universidade de Sevilha em parceria com outras universidades e instituições latino-americanas. Os eventos foram realizados, respectivamente, em Sevilha, em junho de 2008, em Buenos Aires em fevereiro de 2010 e em Santiago do Chile, em fevereiro\março de 2012. Para analisar temas e tendências que vêm marcando a pauta de discussão sobre tão importante tema buscaram identificar quais os desafios que os professores principiantes enfrentam em suas práticas, como constroem sua profissionalidade, que iniciativas institucionais e políticas estão voltadas para a inserção dos novos profissionais. Utilizaram a análise documental como fundamento metodológico, que indicou a presença de nove enfoques analíticos para organizar a produção científica socializada no

evento. Em suas análises, problematizaram a incidência e distribuição dos temas que podem servir como referente para um estado da arte, encontrando nove dimensões:

1. experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes;
2. construção dos saberes dos professores iniciantes;
3. saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios;
4. inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente;
5. professores principiantes em contextos desfavoráveis;
6. professores iniciantes e a educação digital;
7. formação de formadores dos iniciantes;
8. iniciação à docência e à pesquisa;
9. avaliação.

As autoras colocam, em suas considerações, que se retomem os dilemas da formação profissional no ensino superior e a complexa integração da pesquisa e do ensino nos cursos de graduação. Consideram que a renovação de quadros tem sido significativa na rede de universidades federais acompanhadas por uma política de interiorização e/ou de atendimento às classes sociais menos favorecidas. No entanto, também consideram que essas condições requerem a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Cunha, Braccini e Feldkercher (2015, p. 84) afirmam ser fundamental que haja:

Uma reflexão sistemática sobre os impasses que o tema apresenta, sob pena de fazer abortar o empenho das políticas de democratização da educação superior que se gestam no país. Se elas não forem acompanhadas de ações pedagógicas sistemáticas de apoio e acompanhamento de professores e estudantes, correm o risco de não alcançarem o sucesso esperado.

Chamam atenção para a condição dos professores iniciantes a fim de que seja possível pensar em programas de inserção/formação, algo imprescindível. Ressaltam que para os professores principiantes da educação superior é necessário um processo de adequação profissional, de programas de formação e inserção profissional.

Identificamos nos trabalhos de Hess (2016), Silva (2015), Gonçalves (2019) Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) questões relacionadas à falta de formação para o professor iniciante, à necessidade de programas de formação e acolhimento para os professores iniciantes no ensino superior. Essa temática aparece de forma recorrente em todas as pesquisas.

Esses programas já existem e são denominados de indução ou inserção para o corpo docente iniciante. Têm-se convertido em uma política educativa na América Latina. Marcelo (2016, p. 305):

Na América Latina, diferentes países têm se unido na última década a esta estratégia formadora que vem a considerar o período de indução como um período diferenciado no processo de converter-se em docente. Um período no qual os docentes são educadores e ao mesmo tempo aprendizes. Ensinam e aprendem em contextos geralmente mais complexos e vulneráveis que o restante dos docentes com experiência.

Percebe-se, na leitura dessas pesquisas, que seria uma política de iniciação à docência, à formação – imprescindível aos professores iniciantes. Isto por ser uma etapa em que ensinam e aprendem em contextos complexos e vulneráveis, em geral, ministrando aulas em níveis educativos para os quais não tiveram formação.

Cunha e Zanchet (2010) afirmam que esses programas de acolhimento são importantes e necessários e já vêm acontecendo, mesmo que de forma ainda insipiente. Afirmam a sua relevância à medida que:

O investimento institucional vem sendo reconhecido em muitos países e em grupos acadêmicos como de rara importância. Uma das estratégias mais utilizadas e legitimadas lança mão dos chamados docentes mentores ou tutores. Trata-se de uma modalidade que potencializa os saberes de professores mais experientes, colando-os a serviço dos docentes principiantes. Certamente há orientações e exigências para a escolha e para a ação dos mentores/tutores. Mas eles se convertem em formadores da iniciação de seus colegas e acabam reciclando a própria formação. Essa estratégia vem sendo usada em sistemas educativos de diferentes níveis, desde a universidade até a educação básica e infantil. (Cunha e Zanchet, 2010, p. 191)

Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) analisaram os desafios e dificuldades dos docentes do ensino superior no início da carreira. Para isso, realizaram um

estudo de abordagem qualitativa, utilizando entrevistas individuais com profissionais iniciantes com até seis anos de atuação. Apresentaram, em suas considerações, que:

Os desafios e dificuldades encontradas pelos docentes de nível superior, em início de carreira, para se inserirem no mercado de trabalho e as competências necessárias para o bom desempenho da docência no ensino superior têm múltiplos aspectos. Passam pela inexistência ou precariedade da sua formação como docentes, pela falta de acompanhamento que as IES fazem de seu desempenho didático-pedagógico, pela falta de estabilidade, sujeita à demanda dos cursos pelos alunos, pela forma ocasional com que são direcionados para o magistério e, finalmente, pelo esforço individual que têm que empenhar para se aprimorarem, dominarem o conteúdo que lecionam e se relacionarem de forma positiva com alunos, colegas e instituições.

Segundo as autoras, essas questões acabam por provocar problemas como:

- não saber como conduzir o programa da disciplina;
- não saber como implementar a ementa indicada;
- não saber como realizar avaliações;
- não saber como se relacionar com o corpo discente;
- não saber como utilizar os recursos pedagógicos da IES;
- não saber como atender às exigências administrativas.

Tais desafios, dificuldades e problemas apontam para a necessidade de maior ênfase no preparo, no que se refere a aspectos didático-pedagógicos, dos profissionais que se direcionam para a inserção na carreira docente como professores iniciantes no ensino superior. Novamente, aparece a necessidade de formação referente a questões didáticas, pedagógicas, metodológicas e à formação.

Considerações finais

Os dados encontrados evidenciam que o conceito de docentes iniciantes é relativamente novo. Iniciante ou principalmente é aquele que tem a sua primeira experiência profissional nessa modalidade ou espaço de atuação profissional entre três e seis anos.

Os docentes iniciantes relatam dificuldades com a gestão da disciplina – no que se refere à relação com os discentes –, o não saber como conduzir o programa da disciplina, como implementar a ementa indicada, como realizar avaliações, como se relacionar com o corpo discente, como utilizar os recursos pedagógicos e didáticos, como atender às exigências administrativas.

Apontam o aumento dos contratos temporários nas instituições, em alguns Estados, e dos contratos de professores em regime de colaboração. Estes são denominados de professores colaboradores ou substitutos que têm um contrato de trabalho temporário, normalmente de dois anos, podendo ser estendido por mais dois anos.

Os professores iniciantes enfrentam o desafio de serem reconhecidos e legitimados pelos pares, uma vez que não fazem parte do quadro de efetivos da instituição, deparando-se com a competição acadêmica. Eles reclamam da falta de tempo e de convívio que permitam trocas e diálogos com os seus colegas e relatam a falta de acolhimento por parte das instituições de ensino e dos colegas que muitas vezes os veem como concorrentes e não como colegas, pares que dividem as mesmas angústias profissionais.

Apresentam a necessidade de uma formação para os professores iniciantes no ensino superior, um acompanhamento para a construção de saberes relativa à docência no ensino superior, principalmente de conhecimentos pedagógicos, estágios e pesquisa. Uma formação que abarque o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Quando falam da pesquisa, relatam a dificuldade de ser pesquisador, da formação para a pesquisa ser incipiente na sua formação. Afiançam que a formação foi para serem docentes, e não pesquisadores, carecendo da formação sobre e para a pesquisa.

Para atender a essas necessidades, uma das estratégias mais utilizada e legitimada é a que lança mão dos chamados docentes mentores ou tutores na formação ou programas de indução para os profissionais em início de carreira docente no ensino superior. Trata-se de uma modalidade que potencializa os saberes de professores mais experientes, colocando-os a serviço dos docentes principiantes. Desse modo, convertem-se em formadores da iniciação de seus colegas e, assim, reciclam a própria formação.

Referências

- BOUZADA, Valéria Christina Parreiras Costa, KILIMNIK Zélia Miranda e OLIVEIRA, Luiz Cláudio Vieira de (2012). Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. *ReCaPe*, São Paulo, v. 2, n. 1 jan./fev./mar./abr.
- CUNHA, Maria Isabel da e ZANCHET, B. M. B. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3.
- CUNHA, Maria Isabel da e BRACCINI, Marja Leão e FELDKERCHER, Nadiane (2015). Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, v. 20, n. 1.
- GAETA, Cecília e MASETTO, Marcos (2013). *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo, Senac.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto.
- GONÇALVES, Marta de Oliveira (2019). *O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HEES, Luciane Weber Baia (2016). O início da docência de professores da educação superior. Tese de doutoramento em Psicologia. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HUBERMAN, Michael (1995). “O ciclo de vida profissional dos professores”. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Porto, Porto, pp. 31-59.
- IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 3 ed. Barcelona, Graó.
- MARCELO, Carlos et al. (2016). A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o Programa Inductio. *Revista Intersaberes*, v. 11, n. 23, maio/ago.
- MARIANO, André Luiz Sena (2006). Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2006, Caxambu. Anais... Caxambu, ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes (2014). Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. Dissertação de mestrado acadêmico em Educação. Feira de Santana, Universidade Estadual de Feira de Santana.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade e ASSUNSSÃO, Ada Ávila (2010). Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et tal. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre, Artmed.
- ROSA, Cibele Aparecida Santos (2015). *Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia*. Dissertação de mestrado em Psicologia. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, Eduardo Alberto da (2018). O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná. Tese de doutoramento em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, Vera Lúcia Reis da (2015). *Professores iniciantes; docência universitária; expansão da educação superior; didática universitária; assessoramento pedagógico*. São Leopoldo, Universidade do vale do Rio de Sinos.
- SUAREZ, Taciana Cardozo (2018). *Educação superior; professor universitário iniciante; profissionalidade docente; ciclo de vida docente*. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.
- WIEBUSCH, Andressa (2016). *Professor iniciante ensino superior: aprendizagem da docência desafios e enfrentamentos trabalho pedagógico*. Dissertação de mestrado em Educação). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.

Sobre os autores

Cássia Ávila Duarte é psicopedagoga e mestre em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagoga pela Faculdade Oswaldo Cruz. Atuou como professora, coordenadora e diretora em instituições de educação básica. Atualmente é pesquisadora da linha de Formação de Educadores, integrante do grupo de pesquisa “Educação infantil e o brincar” da PUC-SP, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Autora de artigos acadêmicos na área de Educação Infantil, Currículo e Formação de Professores. E-mail: cassia_duartte@yahoo.com.br

Helga Porto Miranda é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Doutora em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Uneb-BA. Membro do grupo de pesquisa “Formação de professores e cotidiano escolar”, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: helgaportopc@gmail.com

Juliana Gnewuch da Silva Vieira é psicopedagoga pela Universidade Paulista – Unip. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Campos Salles. Atualmente é Psicopedagoga na Secretaria Municipal de Cajamar, onde integra a equipe pedagógica que desenvolve projetos e programas de formação continuada de professores, entre eles o da Psicopedagogia. Coordenadora do Programa Mentes Inovadoras na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Membro do grupo de pesquisa “Educação infantil e o brincar” da PUC-SP, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: jgnewuch@gmail.com

Katia Alves Santos Queiroz é doutoranda em Ciência da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra. Mestre em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo PUC-SP e graduada em Pedagogia pela PUC-SP.
E-mail: katialves_santos@hotmail.com

Maria Anita Viviani Martins é doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora titular do departamento “Educação: formação docente gestão e tecnologias”, Faculdade de Educação PUC-SP. Docente em cursos de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu de Psicopedagogia. Coordena Grupos de Estudo nos temas Formação de Professores Ensino Aprendizagem. Pesquisadora Vice-Líder do grupo de pesquisa “Educação Produção do conhecimento, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orienta pesquisas em níveis complementares de graduação e pós-graduação, com foco em ensino aprendizagem formação docente. Assessora instituições educativas. E-mail: mamartins@pucsp.br e vivimart@uol.com.br

Maria Cristina Natel é mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pedagoga e psicopedagoga. Conselheira Vitalícia da Associação Brasileira de Psicopedagogia- Seção São Paulo – ABPp. Membro do Conselho Editorial da revista Psicopedagogia. Docente em curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Psicopedagogia. Coordena Grupos de Estudos nos temas Aprendizagem, Psicopedagogia, Educação e Inclusão.
E-mail: mariacristinanel@gmail.com

Marina Graziela Feldmann é professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação, pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Líder do grupo de pesquisa “Formação de professores e cotidiano Escolar”, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Autora de artigos acadêmicos e livros na área de Currículo/Formação de educadores.
E-mail: feldmnn@uol.com.br e mgf@pucsp.br

Nadia Dumara Ruiz Silveira é doutora em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP). Autora de artigos acadêmicos na área de Currículo/Formação de educadores.

E-mail: ndrs@uol.com.br

Neide Barbosa Saisi é graduada em Pedagogia e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestre e doutora em Psicologia da Educação, pela mesma Universidade, onde é professora titular. Foi coordenadora do curso de Pedagogia por quatro gestões (oito anos); ouvidora pública (quatro anos); vice-chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, com inúmeras participações em comissões e representações nas instâncias universitárias. Possui experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase na formação de professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Gestores Empresariais. Atua nos seguintes temas: educação, aprendizagem, desenvolvimento, cognição, formação de professor e gestão escolar. Desenvolve pesquisas em educação, participa em bancas de mestrado, doutorado e orienta monografias, tccs e iniciação científica. E-mail: nsaisi@pucsp.br

Neide de Aquino Noffs é doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – linha formação de educadores. Líder do grupo de pesquisa “Educação infantil e o brincar”, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Psicopedagoga formada na Argentina e psicodramatista. Autora de artigos acadêmicos na área de Currículo/Educação/Psicopedagogia. Presidente vitalícia da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e coordenadora da comissão de formação e regulamentação das atividades em Psicopedagogia no Brasil. E-mail: nnoffs@terra.com

Nelson D' Ângelo Ribeiro é mestre em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Psicólogo e docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na faculdade de Ciências Humanas e da Saúde.

E-mail: nelsondangelo@hotmail.com

Patrícia Aparecida Bioto é pedagoga pela Unesp de Araraquara, Mestre em Fundamentos da Educação pela Ufscar, doutora e pós-doutora em História da Educação pela PUC-SP. Atualmente é professora do mestrado profissional em gestão e práticas educacionais – Progepe da Uninove. Líder do grupo de pesquisa formação de professores, contextos, epistemologias e metodologias. Vice-líder do grupo de pesquisa: infância, escola, formação de professores, estudos contemporâneos. Membro da rede internacional de investigação-ação.

E-mail: patriciabioto@gmail.com

Vanessa Jordão das Neves Araújo é doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pedagoga e coordenadora pedagógica da rede de ensino municipal de São Paulo. E-mail: vjordao9@gmail.com

Vera Melis é doutora em Administração (Mackenzie), mestre em Educação (University of Houston, TX), estágios de pós-doutorado na La Bottega di Geppetto (Firenze, IT). Especialista em Espaços na área da Educação Infantil. Especialista em Executive Leadership Program on Early Childhood Education (Harvard). Representante do Brasil no World Forum Foundation (2001 até pp), atuando como Global Leader e membro efetivo do Working Group OnDesign. Membro do Nature Pedagogy (Escócia). Atuou como professora de educação infantil e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino. Docente universitária, coordenando cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Consultora educacional para Educação Infantil. Conteudista para Cursos de Pedagogia EAD e parecerista para Congressos Nacionais e Internacionais. Autora de livros e artigos acadêmicos. Docente convidada em diversas universidades. Membro do grupo de Pesquisa Educação Infantil e o Brincar na PUC-SP.

E-mail: veramelis@uol.com.br