

# Educação e Informação em contexto de políticas públicas

*pesquisas em foco*

Mariângela Spotti Lopes Fujita  
Graziela Zambão Abdian  
Helen de Castro Silva Casarin  
Eliane Giachetto Saravali  
(Organizadoras)



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



Revista Instituto de  
Políticas Públicas  
de Marília

EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO EM  
CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



MARIÂNGELA SPOTTI LOPES FUJITA | GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN  
HELEN DE CASTRO SILVA CASARIN | ELIANE GIACHETTO SARAVALI  
(ORGANIZADORAS)

# EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: PESQUISAS EM FOCO

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2023



Revista Instituto de  
Políticas Públicas  
de Marília

**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

*Diretora*

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente), Célia Maria Giacheti, Cláudia Regina Mosca Giroto, Edvaldo Soares, Marcelo Fernandes de Oliveira, Marcos Antonio Alves, Neusa Maria Dal Ri, Renato Geraldi (Assessor Técnico) e Rosane Michelli de Castro.



Revista Instituto de  
Políticas Públicas  
de Marília

*Conselho do Instituto de Políticas Públicas de Marília (IPPMar)*

*Supervisora:* Profa. Dra. Marta Lígia Pomim Valentim

*Vice-Supervisora:* Profa. Dra. Marcia Cristina de Carvalho Pazin Vitoriano

*Conselho Deliberativo:* Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita, Prof. Dr. Jair Pinheiro, Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro e Prof. Dr. Marcelo Fernandes de Oliveira.

*Secretárias:* Vera Lúcia Monteiro Marega e Aline de Almeida Carneiro.

*Comissão Avaliadora do Livro*

Prof.ª Dr.ª Neusa Maria Dal Ri - Professora Associada do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - campus de Marília.

Prof.ª Dr.ª Marta Lígia Pomim Valentim - Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - campus de Marília.

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina de Carvalho Pazin Vitoriano - Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - campus de Marília.

"Edital nº 01/2021 - publicação de livros resultantes de pesquisas acadêmico-científicas/cultural-artísticas desenvolvidas no âmbito do IPPMAR"

*Ficha catalográfica*

E24 Educação e informação em contexto de políticas públicas : pesquisas em foco / Mariângela Spotti Lopes Fujita ...

[et al.], (organizadoras). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

225 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-330-4 (Digital)

ISBN 978-65-5954-329-8 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-330-4>

1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas. 3. Escolas – Organização e administração. 4. Educação de crianças. 5. Tecnologia educacional. 6. Ciência da informação. I. Fujita, Mariângela Spotti Lopes. II. Abdian, Graziela Zambão. III. Casarin, Helen de Castro Silva. IV. Saravali, Eliane Giachetto.

CDD 379

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Imagem capa: <https://stock.adobe.com/br> - Arquivo nº 319497686; 330043143; 387889091; 409395069; 410487740 Acesso em 03/11/2022

Copyright © 2023, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

“Educação e Informação em contexto de políticas públicas: pesquisas em foco”  
*Graziela Zambão Abdian, Mariângela Spotti Lopes Fujita* ----- 17

## PARTE I - GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ensino integral na pandemia: compartilhando perspectivas docentes em cenário desafiador

*Yngrid Karolline Mendonça Costa, Daniela Nogueira de Moraes Garcia* ---- 19

Gestão democrática da escola pública: o cenário de Portugal

*Mariana Aparecida de Almeida Laurentino, Carlos da Fonseca Brandão* ---- 35

A gestão e o gestor de escolas de educação infantil nas teses (1997 – 2019)

*Rafael Franco Lobo, Graziela Zambão Abdian* ----- 61

## PARTE II – A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

Concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar

*Adriana Alonso Pereira, Sadao Omote* ----- 93

Direito à educação e atendimento a crianças de 0 a 3 anos, filhas de mulheres presas

*Carla Mayara dos Santos de Jesus, Cláudia da Mota Darós Parente* ----- 113

As contribuições da psicologia do desenvolvimento nas concepções das professoras da educação infantil

*Mirella Mac Cormick Diniz Cabral, Leonardo Lemos de Souza* ----- 137

Leitura e estratégias de leitura nos anos iniciais: bases teóricas e metodológicas

*Angelina Quinalia Ramires, Mariângela Spotti Lopes Fujita* ----- 161

## PARTE III – INFORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Práticas de criação e uso de recursos educacionais digitais por professores do ensino fundamental

*Helen de Castro Silva Casarin, Cátia Cândida de Almeida,  
Gislene Munhoz dos Santos, Margarida Lucas* ----- 189

**SOBRE OS AUTORES** ----- 213

# APRESENTAÇÃO





# EDUCAÇÃO E INFORMAÇÃO EM CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: PESQUISAS EM FOCO

É com imensa satisfação que apresentamos o livro aos leitores, pois é fruto de um importante convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Marília/SP e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), especialmente representada pelos Programas de Pós-graduação em Educação e em Ciências da Informação (PPGE e PPGCI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus Marília.

O convênio firmado entre a SME do município de Marília e a Unesp abriu uma oportunidade longamente ansiada pelos profissionais de educação da rede municipal de Marília de ter um edital exclusivo e dedicado à sua capacitação científica em nível de mestrado e doutorado. Essa oportunidade foi uma janela aberta a partir de reuniões mensais realizadas por pesquisadores do Instituto de Políticas Públicas de Marília (IPPMar) com a administração e professores da SME no período de fevereiro a setembro de 2017 que tinham como objetivo realizar uma interação ativa do IPPMar com a gestão pública municipal e, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação demonstrou grande interesse e participação.

Muitos resultados foram obtidos a partir da apresentação de 61 projetos da FFC em desenvolvimento com várias escolas da rede municipal de Marília, muitos deles com captação de recursos financeiros e bolsas de

agências de fomento para envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação com professores e alunos da rede municipal.

A partir dessa demonstração de interesse concretizada pelos projetos em desenvolvimento dos pesquisadores da FFC o IPPMar passou a intermediar demandas da rede municipal e organizou reuniões entre docentes da FFC e professores da rede municipal, além de supervisores da SME. Vários pesquisadores da FFC compareceram às reuniões que teve a presença da Vice-Direção da FFC e do Secretário Municipal em duas das reuniões. A colaboração se intensificou cada vez mais e muitas atividades foram realizadas no formato de cursos de extensão, ações educativas, programas de orientação e várias outras atividades demonstrando uma sintonia única entre as duas instituições com vários pontos em comum que as completavam sobremaneira.

Essa coordenação singular entre as duas instituições não é recente. É importante ressaltar a quantidade e qualidade das ações de políticas públicas em educação que a comunidade de docentes e pesquisadores da UNESP - Campus de Marília realiza junto ao município e mais diretamente às escolas de ensino infantil e fundamental com expressiva captação de recursos para auxílios e bolsas junto à agências de fomento externas e internas, fruto de um trabalho de décadas de atuação e compromisso responsável sem visar, em muitos casos, reconhecimento político, mas, interessados no desenvolvimento científico, social e educacional. Nesse sentido, reconhecemos que é necessária a continuidade dessas políticas afirmativas sem interrupções com mais ênfase nas demandas legitimadas pelo coletivo.

Todavia, a mais importante ação de política pública foi a discussão iniciada entre Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e equipe SME sobre demanda de curso de mestrado *strictu sensu* dirigido a professores da rede municipal tendo em vista meta do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir de demanda formulada pela equipe de supervisores da SME a coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian esteve presente no dia 22 de agosto de 2017 às 10:00 na SME à convite do IPPMar e SME e nessa ocasião colocou proposta

de oferecimento de mestrado e doutorado acadêmico em educação para professores da rede municipal em edital específico desde que fosse firmado convênio entre a UNESP e a SME. O convênio foi firmado em 2018 e em 2019 foram abertos os editais de processo seletivo para ingresso nos Cursos de Pós-Graduação em Educação e de Ciência da Informação.

Ambos os Programas de Pós-graduação desta unidade universitária são consolidados em suas áreas de pesquisa, com conceito 6 na Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Por um lado, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, foi criado em agosto de 1988, e desde sua origem tem como objetivo principal a formação de professores, profissionais da educação e pesquisadores para a educação básica e o ensino superior. Durante os seus anos de funcionamento, a estrutura do Programa sofreu várias alterações e aperfeiçoamentos, e na última modificação, ocorrida em 2012, foram consolidadas 5 (cinco) Linhas de Pesquisa: **Psicologia da Educação; Educação Especial; Teoria e Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais; Filosofia e História da Educação no Brasil.**

Atualmente, o PPGE conta com 47 docentes credenciados como orientadores. A sua trajetória e o seu desenvolvimento, em especial no que tange à produção acadêmico-científica e na destacada atuação dos docentes em esfera nacional, em várias atividades de representações na área de Educação, de internacionalização e de articulação com a educação básica, revelam um Programa de Excelência (PROEX), e consolidado. O percurso histórico do PPGE registra mais de 700 dissertações de mestrado e 400 teses de doutorado defendidas, o que demonstra ser um Programa com forte inserção social e com um ótimo percurso de pesquisa e formação. O tempo de titulação para o mestrado é de 24 meses e o de doutorado é de 48 meses.

Por meio de suas disciplinas regulares e de tópicos especiais, grupos de pesquisa, projetos financiados envolvendo outras instituições de ensino

superior e participação em redes nacionais e internacionais, o Programa vem sistematicamente formando pesquisadores, docentes para o ensino superior e gestores para várias instituições educacionais. Já desenvolveu diversos convênios com outras instituições, cumprindo sua função de inserção social, entre elas, destacam-se: dois mestrados interinstitucionais e dois doutorados interinstitucionais, todos desenvolvidos com outros estados da nação.

Por outro lado e em parceria, o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, também considerado programa de excelência desde o triênio anterior (2010-2013) e no último quadriênio da avaliação CAPES (2013-2016), manteve o conceito 6. Os cursos de Mestrado Acadêmico e de Doutorado em Ciência da Informação, cuja área de concentração é “Informação, Tecnologia e Conhecimento”, têm por objetivo o desenvolvimento de referenciais teórico-metodológicos inovadores nas temáticas relativas à organização, produção, gestão, mediação, uso, recuperação e aspectos tecnológicos da informação. Os três eixos temáticos que compõem as Linhas de Pesquisa do Programa têm sido constantemente discutidos em sua coerência intrínseca, relativamente à abrangência almejada pela área de concentração, tendo em vista os elementos contextuais do Programa. As três Linhas de Pesquisa que compõem a estrutura do PPGCI são: **Informação e Tecnologia; Produção e Organização da Informação e Gestão, Mediação e Uso da Informação.**

Atualmente, o PPGCI conta com 34 docentes credenciados como orientadores para o mestrado e doutorado. Ao longo de suas atividades o PPGCI já formou aproximadamente 200 mestres e 80 doutores, provenientes de vários estados do Brasil e do exterior, contribuindo para o desenvolvimento científico, social e econômico destas diferentes localidades. O tempo de titulação para o mestrado é de 26 meses e de doutorado é de 48 (quarenta e oito) meses. O PPGCI também firmou diversos convênios com instituições brasileiras e estrangeiras, cumprindo sua função de inserção social, entre elas, destacam-se: o Edital CAPES/PROCAD-NF nº21/2009 - Ação Novas Fronteiras realizado com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e um Doutorado Interinstitucional (DINTER) realizado com a Universidade Federal do Ceará (UFC), além da aprovação de uma proposta

de realização de DINTER Internacional com a *Escola Social de Jornalismo (Moçambique)* pela CAPES.

Desde a sua origem, o PPGE Unesp/Marília tem formado profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Marília. O PPGCI, por sua vez, tem contribuído com a Rede Municipal de Educação por meio de projetos de pesquisa e extensão, além do oferecimento de cursos e atividades de formação continuada. No entanto, devido ao crescimento da educação pública municipal às demandas pela formação continuada dos profissionais que atuam no âmbito da escola pública municipal e que constam no Plano Nacional e no Plano Municipal de Educação, bem como da necessária função de inserção social da universidade, evidenciou-se a necessidade de realização de um convênio entre a FFC e a Secretaria Municipal de Educação de Marília, com o objetivo de formar mestres e doutores por meio de Edital específico, que atendesse aos profissionais em exercício na educação pública municipal.

A outra parte do convênio, a Rede Municipal de Educação de Marília, é reconhecida nacionalmente como de qualidade porque apresenta alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contudo, pode melhorar ainda mais em termos qualitativos com a formação continuada e acadêmica de seus profissionais. Considerando as cinco Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como as três Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, pudemos vislumbrar a diversidade e amplitude de formação aos profissionais que estão diretamente atuando nas atividades fins da educação municipal pública. Desta forma, o convênio foi iniciado em meados de 2017, formou a primeira turma de mestrado acadêmico em março de 2022 e oportunizou a esses profissionais da área de Educação do município de Marília uma formação acadêmica de excelência, que atendeu às demandas particulares da Rede.

O livro que apresentamos é composto por capítulos escritos em parceria entre docentes e discentes, sendo estes os profissionais da Rede Municipal que ingressaram como mestres e/ou doutores do Convênio. Todo o material apresentado, portanto, trata-se de resultados de pesquisas realizadas nos PPGE e PPGCI ao longo da vida deste Convênio, que ainda

se encontra vigente e pretende formar mais profissionais da educação básica em exercício.

Trata-se de focalizarmos as políticas públicas no âmbito da escola, local em que elas realmente têm vida e se constroem cotidianamente. Para contemplá-las, a obra está subdividida em três partes. A primeira, “Gestão escolar em tempos de pandemia”, está composta por três capítulos.

Em **Ensino integral na pandemia: compartilhando perspectivas docentes em cenário desafiador**, a doutoranda Yngrid Costa e a docente Daniela Garcia discutem ações pedagógicas e organizacionais de uma escola que atende os anos iniciais do ensino fundamental, considerando, sobretudo, as fases do plano de retomada presencial durante momento pandêmico.

A mestra Maria Laurentino e seu professor orientador Carlos Brandão, em **Gestão democrática da escola pública: o cenário de Portugal**, segundo capítulo, realizam análise referente ao conceito de gestão democrática da escola pública em Portugal, por meio do estudo da literatura, normativos e documentos escolares de cada país.

E ainda trabalhando a temática da gestão escolar, o mestre Rafael Lobo e a docente Graziela Abdian, em **A gestão e o gestor escolar da educação infantil em teses (1997-2019)**, terceiro capítulo que fecha a parte I, analisam como a gestão da escola de educação infantil é abordada em dissertações e teses disponibilizadas na plataforma Oásis (1997-2019) e se há tratamento específico sobre a figura masculina, o gestor escolar, nessas pesquisas.

Na segunda parte do livro, “Educação infantil em foco”, contamos com a participação de oito autores na escrita de quatro capítulos. Para discutir questões relacionadas especialmente a esta modalidade de ensino, parte integrante da educação básica brasileira.

Adriana Pereira e o professor titular Sadao Omote, em **Concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar**, selecionando o relato de três professoras por meio de entrevistas transcritas e analisadas com base em categorias temáticas, investigaram suas concepções sobre o

brincar de crianças com Síndrome de Down (SD). Eles apontam que as professoras relatam dificuldades e desafios na promoção da inclusão de crianças com SD na etapa da Educação Infantil e demonstram dificuldades para relatar como percebiam o brincar de seus alunos com SD.

**Direito à educação e atendimento a crianças de 0 a 3 anos, filhas de mulheres presas**, escrito pela aluna Carla Jesus e a docente Cláudia Parente, apresenta as possibilidades de atendimento oferecido a crianças de 0 a 3 anos, filhas de mulheres presas no contexto brasileiro, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, ressaltando os limites desses ambientes ao desenvolvimento integral da infância.

Mirella Cabral e Leonardo Souza, respectivamente discente e docente do PPGE, em **As contribuições da psicologia do desenvolvimento nas concepções das professoras da educação infantil**, tratam a relação da Psicologia do Desenvolvimento Humano com a Educação Infantil a fim de se investigar como os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento se fazem presentes nos relatos das professoras e como elas percebem isso no fazer pedagógico.

Finalizando a segunda parte, em **Leitura e estratégias de leitura nos anos iniciais: bases teóricas e metodológicas**, Angelina Ramires e a professora titular Mariângela Fujita, os leitores encontrarão uma pesquisa qualitativa de revisão de literatura que faz estudo de estratégias de leitura, entender como elas são usadas e quais os benefícios que trazem para a formação de um leitor, capaz de compreender o que lê, reconhecer qual a tipologia textual, a função social do texto lido, fazendo inferências, atribuindo sentido ao texto e assumindo um papel de leitor ativo.

A terceira parte, “Informação em contexto escolar”, apresenta-se um capítulo. **Em Práticas de criação e uso de recursos educacionais digitais por professores de ensino fundamental**, as autoras Helen de Castro Silva Casarin, Cátia Cândida de Almeida, Gislene Munhoz dos Santos e Margarida Lucas apresentam parte dos resultados de um estudo sobre a competência digital dos educadores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Marília-SP, utilizando-se a versão adaptada do instrumento *DigCompEdu Check-In*. Os resultados



apontam, sobretudo, a necessidade de investimentos na formação dos educadores para um uso mais efetivo e seguro dos recursos digitais.

Não temos dúvida que a universidade pública, por meio deste Convênio com a Rede Municipal de Educação Básica, dá continuidade a uma de suas mais importantes ações na sociedade que é a produção e difusão do conhecimento científico e, neste caso, o Convênio realiza essa importante tarefa por meio da formação com excelência na qualidade de seus profissionais que fazem o cotidiano escolar ganhar vida. A produção e publicação deste livro pretende expressar vigorosamente parte dos resultados desta parceria que, esperamos, seja renovada.

*Graziela Abdian Maia*  
*Mariângela Spotti Lopes Fujita*

**PARTE I**

**GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS  
DE PANDEMIA**



ENSINO INTEGRAL NA PANDEMIA:  
COMPARTILHANDO PERSPECTIVAS  
DOCENTES EM CENÁRIO DESAFIADOR

*FULL-TIME EDUCATION IN PANDEMIC:  
SHARING TEACHER'S PERSPECTIVES IN A  
CHALLENGING SCENARIO*

*Yngrid Karolline Mendonça Costa*<sup>1</sup>  
*Daniela Nogueira de Moraes Garcia*<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta um recorte de pesquisa de doutorado em andamento e objetiva abordar ações pedagógicas e organizacionais da escola de acordo com as fases do plano de retomada presencial durante momento pandêmico. Explicitamos, assim, possibilidades e desafios envolvidos na participação das crianças no ensino remoto emergencial, bem como a visão dos professores da escola observada acerca de possíveis consequências futuras dessa realidade vivida. Dessa forma, sob uma metodologia qualitativa, refletiremos, ao olhar para escola e professores, sobre os impactos gerados por este período sem precedentes nos alunos, principalmente nas competências de apropriação da leitura e escrita, conhecimentos essenciais para a vida escolar e social.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino remoto emergencial; Apropriação da leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília - SP - Brasil. Agência de fomento: CAPES. E-mail: yngrid.karolline@unesp.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela UNESP, FCL/Assis e Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, IBILCE, São José do Rio Preto. É Professora Assistente junto ao Departamento de Letras Modernas da FCL-UNESP, Campus de Assis. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP e no PROFLETRAS - UNESP na Faculdade de Ciências e Letras. E-mail: daniela.nm.garcia@unesp.br

**Abstract:** This paper partly presents a doctoral study in progress and intends to focus on pedagogical and organizational activities at school according to the steps of face to face educational setting restoration in pandemic. We specify possibilities and challenges in the children's attendance in emergency remote teaching as well as the teachers' perspectives towards possible future consequences of the scenario. Thus, in a qualitative methodology, when comprising the school and its teachers, we aim to reflect on the impacts caused by this unprecedented period in students and mainly in the appropriation of reading and writing which are essential to school and social reality.

**Keywords:** Education; Emergency remote teaching; Appropriation of reading and writing.

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o coronavírus trouxe à população a necessidade de realizar ajustes na vida cotidiana, nos privando, principalmente, do contato social. A escola, como espaço de grande circulação de pessoas passou a ser um espaço inapropriado para continuar as atividades enquanto ações preventivas e de combate ao vírus não fossem realizadas. Assim, a pesquisa de doutorado precisa também se adequar ao momento e trazemos neste recorte as ações de uma escola durante esse período desafiador.

A escola pesquisada abrange os anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior paulista, atendendo os alunos em horário integral antes das restrições sanitárias para contenção do coronavírus. Sendo assim, tem suas especificidades quanto à organização e gerenciamento durante o período pandêmico.

Dessa forma, explicitamos possibilidades e desafios envolvidos na participação das crianças no ensino remoto, bem como a visão dos professores da referida escola acerca de possíveis consequências futuras dessa realidade vivida. Trata-se de uma pesquisa-ação, portanto, alguns dados foram gerados por meio de observações e orientações recebidas.

Para esta discussão, optamos por refletir, ao olhar para escola e professores, sobre os impactos gerados por este período sem precedentes nos alunos, principalmente, na apropriação da leitura e escrita que constituem conhecimentos essenciais para a vida escolar e social.

Assim, o presente trabalho se divide em três itens: no primeiro, intitulado *Ensino remoto emergencial: a alternativa viável para um momento histórico impensável*, discorremos acerca da conceituação, bem como, dos motivos para sua adoção e das primeiras considerações elencadas por alguns autores sobre seus efeitos durante o período em que se constituiu a única alternativa viável para tentativa de manter a continuidade de práticas educacionais. No item 2, *Ações de uma escola integral do oeste paulista durante período pandêmico*, apresentamos o espaço escolar, a comunidade à qual a escola pertence, a quantidade de alunos, bem como, as orientações dadas no município e alternativas pensadas pela escola para contemplar um maior número de alunos. Por fim, no 3 item, *Volta às aulas presenciais: impactos escolares observados pelos professores*, trazemos a discussão sobre a impressão dos professores relacionada ao aprendizado e às habilidades que as crianças desenvolveram ou não durante o período de ensino remoto emergencial, principalmente relacionados à apropriação da leitura e escrita.

## **1. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A ALTERNATIVA VIÁVEL PARA UM MOMENTO HISTÓRICO IMPENSÁVEL**

Nos dois últimos anos, enfrentamos uma realidade inimaginável, a vivência de uma pandemia. Em março de 2020, os órgãos federais estudaram alternativas para conter a disseminação do coronavírus pelo país, para que pudessem preparar os reforços necessários à Saúde. Como algumas medidas de enfrentamento ao coronavírus foram tomadas, dentre elas, o distanciamento social.

Assim, nos primeiros meses, só eram permitidos serviços essenciais, basicamente, hospitais, farmácias, postos de gasolina e mercados. As escolas, por terem um fluxo grande de circulação de pessoas, foram suspensas e novos modos de ensino começaram a ser discutidos.

O ensino emergencial remoto foi a alternativa elencada como possibilidade de evitar a descontinuidade para o momento. O ensino mediado pelas tecnologias, em forma de educação a distância mostra-se presente no ensino superior, em cursos de graduação, pós-graduação e profissionalizantes. Além disso, havia profissionais preparados para este

tipo de formato e o curso era pensado previamente, com uma estrutura tanto no encadeamento do curso, quanto estrutura tecnológica, para que o aprendizado *online* ocorresse. (HODGES *et al*, 2020).

Dito isto, o ensino remoto emergencial é assim denominado, porque “O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.” (HODGES *et al*, 2020, p. 6). Os autores ainda afirmam que o ensino remoto emergencial não se baseia apenas em plataformas da internet, mas, que podem ser transmitidos via rádio, CD ou DVDs, dependendo da realidade da cidade ou país.

No Estado de São Paulo, as escolas estaduais ofereceram aulas inclusive pela televisão, por materiais impressos e online, por meio de plataformas, principalmente com o uso do *Google Meet* e *Google Classroom*. Toda essa adaptação do ensino exigiu um tempo aproximado de dois meses, pois era preciso cadastrar todos os alunos e professores na plataforma. O contato com os responsáveis e com os alunos para informações era estabelecido por meio de telefone.

Esse modelo de ensino nos propiciou indagações que já existiam e nos trouxe outras. Martins (2020, p. 251) pontua acerca das “[...] condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”.

A participação nas aulas demonstra as fragilidades da escola pública. Andrade (2021) traz considerações acerca da realidade brasileira, em que os alunos de escolas públicas, obviamente, não possuem as mesmas condições de alunos de escolas privadas, muitas vezes sem acesso aos meios de comunicação digitais. A crise econômica escancarou outro problema, “[...] algumas realidades, infelizmente não poucas, em que os pais não podem ou não conseguem apoiar os filhos. Muitos estudantes precisam assumir um papel de protagonismo no sustento financeiro da família.” (ANDRADE, 2021, n.p.). Além disso,

Dados da Rede de Pesquisa Solidária de agosto de 2020 mostram que, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. O relatório conclui: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (Rede de Pesquisa Solidária, 2020: 1). Na rede estadual de educação de São Paulo, mesmo com a criação de um aplicativo para transmissão de aulas *online* que não consome o pacote de internet do usuário apenas 27,3% dos estudantes acompanhavam as atividades quando mensurada a presença em alguns dias de maio e junho de 2020. No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda. (MACEDO, 2021, p. 267).

Assim, a equidade que não havia antes da pandemia, se acentuou ainda mais. Filho (2021, n.p., grifos nossos) ressalta que “A desigualdade brasileira no ensino irá piorar após a pandemia, afetando mais ainda quem já estava em desvantagem econômica e social antes da crise sanitária. Este foi um *[dos]* aspectos analisados em estudo publicado [...] pelo IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.”

Apesar de ser um desafio para os professores, alguns autores consideram que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Tendo em vista a importância de ouvirmos o professor que vivenciou esse período, trazemos, no último item deste trabalho, relatos coletados por meio de formulários online, acerca de suas dificuldades enquanto profissionais e uma avaliação inicial dos impactos do ensino remoto nos alunos, assim que o modelo presencial foi reinstaurado, em agosto



de 2021, quando as aulas do Ensino Fundamental foi, presencialmente, retomada na maior parte do Estado de São Paulo.

## **2. AÇÕES DE UMA ESCOLA INTEGRAL DO OESTE PAULISTA DURANTE PERÍODO PANDÊMICO**

Neste item, trataremos a respeito das ações realizadas em uma escola de período integral, mediante o plano de retomada do Estado de São Paulo e do município ao qual a escola faz parte, no ano de 2021.

No ano de 2020, após o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020), as atividades de ensino presenciais foram suspensas no Estado de São Paulo, garantindo o que os órgãos federais orientavam sobre as medidas sanitárias e o distanciamento social. Desde então o município ao qual a escola pertence acatou o decreto e, durante todo o período deste ano, não houve aulas presenciais. As aulas se pautaram apenas nas plataformas do *Google Classroom* e em atividades impressas que eram oferecidas aos alunos que não tinham acesso à internet. No segundo semestre, foi sugerida a oferta de aulas pelo *Google Meet* mas, como não era uma orientação oficial, os professores ficaram livres para fazê-lo ou não.

No ano de 2021, várias mudanças ocorreram, por isso, achamos mais pertinente focarmos na análise e explanação deste ano. De acordo com outro Decreto, de Nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020 (SÃO PAULO, 2021a), o Estado elabora orientações relacionadas à porcentagem de alunos que poderia ser atendido na escola, considerando a fase<sup>3</sup> em que a cidade se encontrava.

Em fevereiro de 2021, a cidade do interior paulista onde a escola estava situada, encontrava-se na fase amarela e, sendo assim, poderia atender até 70% dos alunos matriculados, seguindo as recomendações de distanciamento em sala e no refeitório, o uso do álcool em gel, máscaras, garrafas de água individuais, higienização constante do ambiente escolar,

---

<sup>3</sup> As fases da retomada baseiam-se na taxa de ocupação de leitos de UTI/Covid. Quanto maior a ocupação, maior a restrição de serviços autorizados a funcionar. A flexibilização ocorre a partir das taxas de ocupação, passando inicialmente por 4 fases (vermelha, acima de 80% de ocupação; laranja, entre 70% e 80%; amarela, onde iniciava-se a flexibilização, entre 60% e 70% de ocupação; e verde, abaixo de 60%, com abertura parcial.

entre outras recomendações. Nesse momento, não havia obrigatoriedade de os pais enviarem os filhos para a escola, então, apenas assinaram um termo de responsabilidade para registrar sua opção, se a criança voltava presencialmente à escola ou permanecia no ensino remoto.

A escola aqui retratada situa-se em zona periférica e por esse motivo é integral, para que os pais possam ter um auxílio que garanta seu trabalho e tenham um espaço desenvolvendo para as crianças. A escola atende por volta de duzentos e trinta alunos, distribuídos em dez turmas (duas para cada ano do primeiro ciclo do ensino fundamental). A maioria dos pais optou pelo retorno dos alunos à escola.

Antes de 2021, a escola de período integral se organizava da seguinte maneira: havia professores que trabalhavam com o ensino regular, de manhã, que tinham a sua sala de referência e os professores que trabalhavam com oficinas de enriquecimento curricular, à tarde, atendendo todas as salas durante a semana. Com a pandemia, as oficinas foram diluídas no currículo do regular, para serem trabalhadas de maneira interdisciplinar. Desta forma, os professores responsáveis pelas oficinas ficariam sem alunos e, também, os alunos da escola que integravam uma mesma turma, foram divididos em dois grupos.

Além da medida ter sido satisfatória para os professores, que teriam menos alunos em período pandêmico, foi também para os alunos, pois não seria necessário fazer o rodízio, eles iam à escola todos os dias, já que a quantidade de alunos por turma (a maior turma ficou com quinze alunos) estava dentro do previsto para a fase do plano de retomadas.

As aulas se iniciaram em fevereiro e os alunos frequentavam a escola por 4 horas diárias. O restante da carga horária era destinada para alunos que continuavam no período remoto, recebendo atendimento do professor pela plataforma *Google Classroom* ou *WhatsApp*.

Em março, com um crescimento significativo no número de casos do coronavírus e ocupação de leitos na cidade, as aulas foram suspensas novamente. O município resolveu antecipar o recesso de julho e, também, o recesso de dezembro como forma de controle da contaminação. Neste novo ano, além do atendimento pelo *Google Classroom* e *WhatsApp*, os

professores precisavam oferecer aulas online em horário previamente acordado com os pais, ao menos três vezes por semana, durante duas horas por dia. Os alunos que não tinham acesso, podiam continuar com o procedimento de retirada de aulas impressas na escola.

Em maio, com uma pequena queda na ocupação de leitos e crescente preocupação da escola com baixa participação em aulas remotas, observou-se, também, nas avaliações feitas no início do ano, que alunos em nível crítico não estavam participando das aulas. Então, foram criados pequenos grupos de reforço que eram atendidos pelos professores em dias e horários acordados com os pais. As aulas remotas permaneciam nos mesmos moldes citados anteriormente.

Em agosto, com a queda de casos de contaminação no Estado e com a vacinação de primeira dose dos profissionais da Educação, as aulas foram retomadas ainda mediante a opção de adesão presencial ou remota. Neste momento, apenas 3 crianças prosseguiram no atendimento remoto.

As crianças ficavam por 4 horas na escola participando das atividades pedagógicas sendo que a carga horária suplementar permanecia destinada ao atendimento remoto dos alunos que não retornaram à escola. Alguns professores optaram por ministrar aulas híbridas, agregando os alunos que estavam no remoto e os alunos em sala de aula.

Por conta do processo vacinal avançado, inclusive com os profissionais da Educação tendo recebido ao menos duas doses da vacina, em outubro deliberou-se pela volta presencial de toda a comunidade escolar. Seguindo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

[...] as escolas poderão receber 100% de seus estudantes, desde que seja respeitado o distanciamento de 1 metro entre os estudantes. Caso as unidades não possuam a capacidade para atender este requisito deverão organizar o sistema de revezamento, de acordo com o planejamento de cada unidade escolar. (SÃO PAULO, 2021b, n.p.)

Em nossa escola, as salas não tinham essa capacidade para, integralmente, acolher todos os alunos com segurança. Em novembro,

segundo as orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o distanciamento de 1 metro não era mais necessário e, assim, as salas foram sendo reintegradas a uma novamente. Os professores do período da tarde passaram a atender alunos com maiores defasagens, oferecendo reforço escolar, a fim de contribuir na apropriação da leitura e escrita, principalmente. Assim, seguimos até dezembro. Abaixo segue a linha do tempo do ano.

Quadro 1: Linha do tempo da escola observada.



Fonte: acervo pessoal das autoras.

### 3. VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS: IMPACTOS ESCOLARES OBSERVADOS PELOS PROFESSORES

Como explicitado anteriormente, os professores tiveram, durante o ano, contato com os alunos por meio dos dois modelos de ensino: remoto e presencial. Tiveram, assim, quatro meses de ações no ensino remoto e cinco meses no presencial. A partir do histórico dos alunos durante o ano, os professores puderam tecer algumas considerações a respeito dos impactos desse período de ensino remoto, tendo em vista que, em 2020, com exceção do mês de fevereiro, em todos os outros, os alunos não tiveram aulas *online*.

Além dos alunos, nosso interesse, também, se pauta na vivência docente durante esse período, pois concordamos com Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 43), ao afirmarem que

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.

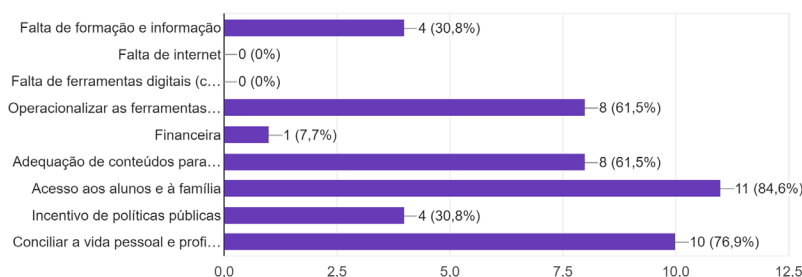
Acerca das dificuldades enfrentadas, apresentamos o Gráfico 1.

Gráfico 1: Dificuldades dos professores durante o ensino remoto.

1-Sabemos que durante a pandemia os professores precisaram se reinventar em tempo recorde.

Qual foi sua maior dificuldade?

13 respostas



Fonte: acervo pessoal das autoras.

Dos treze professores da pesquisa, onze responderam que a maior dificuldade foi o acesso aos alunos e à família, bem como, conciliar a vida pessoal e profissional, e, mais da metade (oito) também sinalizaram dificuldade com a adequação dos conteúdos para as aulas remotas e operacionalização das ferramentas digitais. Isto confirma o que os autores Hodges et al. (2020) pontuaram, sobre a diferença entre o aprendizado em aulas online e o ensino emergencial remoto, feito sem preparação e formação para tal.

Apesar dos desafios encontrados pelos professores durante o ensino remoto, quando questionamos se eles continuariam fazendo uso de algo que aprenderam durante as aulas remotas, obtivemos as seguintes respostas

## Quadro 2: O que os professores manterão do ensino remoto no ensino presencial.

14-Você pretende manter algo que aprendeu durante as aulas do ensino remoto com as crianças no presencial? Se sim, o quê? 13 respostas

Não

Acredito que não.

Sem resposta

Sim. O uso do Canva

A forma de comunicação com os pais

Sim, pretendo manter o contato mais próximo com os pais de modo que acompanhem mais de perto a vida escolar dos filhos através do WhatsApp. Também pretendo enviar as aulas em formato digital para os alunos que faltam ou estão de atestado, por exemplo.

Sim, pretendo usar mais as aulas em PowerPoint para a apresentação das aulas ficarem mais dinâmicas

Procuro usar as ferramentas que fomos aprendendo a fazer uso.

Gostaria, mas nem sempre é possível, por falta de recursos.

Sim, os vídeos com estratégias de leitura, as atividades compartilhadas no Point e Jamboard

Sim. A disciplina, porque sem ela nada acontece.

Sim, o uso das tecnologias: criação de vídeos, podcast, etc.

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Dos treze professores, oito sinalizaram a manutenção de ferramenta ou algum aprendizado que emergiu no ensino remoto. Um ponto positivo levantado nesse quesito foi a aproximação com as famílias que acompanhavam os filhos durante o ano. Isso corrobora com o que Avelino; Mendes (2020); Barreto; Rocha (2020); Martins (2020) apontam sobre a continuidade de uso das TDICs após o retorno presencial. Devemos considerar que nenhum aprendizado deva ser descartado e que não há como desconsiderar esse período, pois a Educação e seus participantes mudaram, então, os métodos e materiais, também, vão alterar.

Com relação às habilidades e competências da Base Nacional Curricular Comum, questionamos os professores sobre o que observaram sobre o desenvolvimento das crianças quando do retorno presencial.

### Quadro 3: Impactos relatados pelos professores após retorno dos alunos no presencial.

29- Com o retorno das aulas presenciais, o que você já pôde observar como impacto desse período remoto? 13 respostas

Podemos observar um grande atraso no ciclo de alfabetização, do 1 ao 3 ano e nas demais séries e anos escolares.

Melhoria na participação e frequência, avanço no desenvolvimento dos alunos, melhoria na autoestima das crianças.

Os alunos que não tiveram nenhum acompanhamento para desenvolver as atividades, estagnaram no aprendizado e alguns até regrediram.

Que os alunos estão avançando, recuperando lentamente o tempo perdido e que o contato com o professor e a escola é extremamente importante.

Os alunos vieram com muitas dificuldades, por exemplo, no pensamento lógico-matemático. Além disso, alguns alunos apresentaram dificuldades de conviver. No início, quando retornamos, houve muitos conflitos.

Muita defasagem de conteúdo de contextos sociais, defasagem motora, sociabilidade.

A resposta imediata é defasagem. Na prática é como se retornassem para a escola, para o presencial, da mesma forma (ou pior) do que estavam em março de 2020 quando o ensino remoto iniciou. Ou seja, como se tivessem sido “transportados” para o próximo ano com a bagagem do anterior, onde já estavam com dificuldade.

A defasagem dos conteúdos, o desinteresse dos alunos e a falta de comprometimento dos pais.

As crianças estavam totalmente sem rotina e com defasagem básicas.

O retorno real da aprendizagem dos alunos.

Alunos ansiosos, com pouca disposição para realizar as atividades, extremamente sensíveis aos comentários e negações (não aceitam o “não” do professor), com maiores carências afetivas e materiais, memória prejudicada.

Preguiça para escrever, por parte do aluno, esquecimento de conteúdo já adquirido e o acúmulo de conteúdo a serem retomados.

A defasagem intelectual dos alunos

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Como dito anteriormente, a maioria das crianças não participou das aulas online enquanto a escola estava no período remoto e muitas não tiveram o auxílio dos pais para a realização das atividades impressas. Assim, como noticiado por Filho (2021) e Andrade (2021), essa falta de condições e de apoio familiar resultou em defasagens sem precedentes. Ainda, perguntamos aos professores sobre suas expectativas referentes ao tempo de ‘regularização’ das habilidades e competências desejadas para o ano escolar.

#### Quadro 4: Expectativas dos professores na regularização do ensino.

30- Quanto tempo você acredita que levaremos para recuperar a “regularidade” das competências da BNCC com as crianças? (2 anos, 3 anos, 5 anos, etc.)<sup>13</sup> respostas

É muito difícil determinar um tempo, não podemos determinar que a educação está perdida, pois a educação passa sempre por grandes transformações, devemos acreditar no poder de resiliência dos nossos educandos.

Acredito que precisaremos de muitos anos para conseguirmos amenizar os prejuízos. Não sei mensurar quanto.

Até 4 anos ou mais, Depende muito dos estímulos recebidos e da família.

Acredito que dentro de 2 ou 3 anos conseguiremos recuperar

Acredito que no mínimo 3 anos para retomar a “normalidade”

4 anos

Depende da turma, por exemplo, o 1º ano já vai se “regularizar” com um ou dois anos. Já o ensino médio levará anos, até que todas essas crianças passem pela escola pois sempre estarão com defasagem.

5 anos

Acredito que no mínimo 9 anos.

Acredito que uns 5 anos, para as crianças que ingressaram no ensino fundamental em 2020.

Acredito que em média 3 anos ou mais.

Não arrisco nenhuma opinião, pois cada um evoluiu ou “involuiu” de uma maneira, então essas questões pendentes deverão ser tratadas personalizadasmente.

Não sei pensar ao certo, visto que a construção do conhecimento é um percurso, e nesse percurso tudo pode acontecer.

Fonte: acervo pessoal das autoras.



Para responder essa questão, os professores consideraram que a partir do retorno presencial em agosto 2021, o cenário da escola não regressará ao formato de ensino remoto. Observamos que não há unanimidade nos relatos, revelando muito otimismo e, ao mesmo tempo, a afirmação de, no mínimo, três anos para regularizarmos o ensino.

Realmente é difícil fazer uma previsão, até mesmo porque ainda não saímos do estado de pandemia. Esperamos que nosso trabalho seja mantido no modelo presencial, mas, caso tenhamos que retornar aos moldes virtuais, apesar de já termos mais experiência com o ensino remoto, vemos que, para a realidade da escola estudada e para a maioria dos brasileiros (MACEDO, 2021), quanto mais o ensino remoto for mantido, maior será o nível de desigualdade social, econômica e de aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES

Percebemos, por meio da breve abordagem aos dados, que o ensino remoto foi uma possível opção encontrada para o período pandêmico para que os alunos pudessem ter o mínimo de contato com a escola e professores garantido.

As práticas da escola pesquisada mudaram bastante após o primeiro ano de pandemia, considerando o aprendizado obtido por meio das experiências e avanço da vacinação no país. Acreditamos, inclusive, que a escola tenha tido uma vantagem em relação às outras por ser de período parcial e ter algumas configurações diferentes, como a não implementação de rodízio. Isso fez com que os alunos tivessem contato diário novamente com a escola e pudessem ter as dificuldades decorrentes deste período amenizadas.

Nota-se, também, o empenho, e ao mesmo tempo, o desgaste dos professores, ao terem que se adequar a cada mudança, por vezes, excedendo a sua carga de trabalho pelo planejamento para a aula presencial, aula *online* ou reforço. Há, ainda, na fala dos professores uma incerteza relacionada aos impactos que esse período gerará na vida das crianças, tendo em vista o retrocesso percebido nas aulas presenciais.

Trazemos, aqui, um breve recorte, exemplificando o contexto de uma escola. Ainda não temos como comprovar se os meios e ações orientadas foram as mais adequadas, tendo em vista a inexperiência de todos neste cenário de pandemia. Consideramos que, apesar de todos os desafios impostos, se não fosse o uso da tecnologia, as crianças teriam prejuízos intelectuais e sociais ainda maiores. Concluimos, assim, que os desafios para compreender o atual cenário e suas consequências ainda demandam práticas e estudos bastante aprofundados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. A dura realidade de alunos da rede pública na pandemia. **Uol Notícias**, São Paulo, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2021/04/01/a-dura-realidade-de-alunos-da-rede-publica-na-pandemia.htm> Acesso em: 5 mar. 2022.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista ENCANTAR: educação, cultura e sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- FILHO, F. **Impactos da pandemia na Educação e oportunidades para amenizar as desigualdades brasileiras**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/educacao-federal/2021/10/18/impactos-da-pandemia-na-educacao-e-oportunidades-para-amenizar-as-desigualdades-brasileiras> Acesso em 05 mar 2022.
- HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, 2020. 12 p. Este artigo foi publicado originalmente no EDUCAUSE Review em 27 de Março de 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, com a permissão dos autores. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 5 mar 2022.
- MACEDO, R. M. Direito ou privilégio?: desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 5 mar. 2022.

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 5 mar. 2022.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Diário Oficial**, São Paulo, v. 130, n. 57, p. 1, 23 mar. 2020. Caderno Executivo. Suplemento. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 65.849, de 6 de julho de 2021. Altera a redação do Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 131, n. 130, p. 1, 7 jul. 2021a. Caderno Executivo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Retorno obrigatório**: entenda as regras nas escolas de Educação Básica do Estado de São Paulo. São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/retorno-obrigatorio-entenda-regras-nas-escolas-de-educacao-basica-estado-de-sao-paulo/> . Acesso em: 5 mar. 2022.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: O CENÁRIO DE PORTUGAL

*Mariana Aparecida de Almeida Laurentino*

*Carlos da Fonseca Brandão*

**Resumo:** Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado do PPGE da FFC/Unesp, que tem como objetivo geral comparar o conceito de gestão democrática da escola pública no Brasil e em Portugal, por meio do estudo da literatura, normativos e documentos escolares de cada país. Todavia, para este texto, nosso objetivo foi discutir o conceito de gestão democrática da escola pública de Portugal, a partir da literatura, da legislação nacional educacional e dos documentos escolares do país. Consideramos que a gestão democrática como se apresenta em Portugal, representa um longo período de lutas, avanços e recuos na educação pública, ainda que receba inúmeras críticas e faça-se necessário constantes reflexões e modificações, contribui para a formação de todos os envolvidos na busca constante pela qualidade na educação.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Portugal; Escola pública.

**Abstract:** This text is an excerpt from a master's research of the PPGE of the FFC/Unesp, which has as general objective to compare the concept of democratic management of public schools in Brazil and Portugal, through the study of literature, regulations and school documents of each parents. However, for this text, our objective was to discuss the concept of democratic management of public schools in Portugal, based on literature, national educational legislation and school documents in the country. We consider that democratic management as it is presented in Portugal represents a long period of struggles, advances and setbacks in public education, although it receives numerous criticisms and constant reflections and modifications are necessary, it contributes to the formation of all those involved. in the constant search for quality in education.

**Keywords:** Democratic management; Portugal; Public school.

## **INTRODUÇÃO**

A defesa por uma escola pública, justa e democrática é resultado de um longo período de lutas e reivindicações a favor de uma educação de qualidade, isso ocorre, pois uma formação calcada nos princípios democráticos contribui com a construção de um cidadão crítico e consciente. Nessa direção Gadotti (1994, p. 2) entende que a gestão democrática pode não ser a solução de todos os problemas da escola, contudo possui provas teóricas e experimentais que ela é essencial à qualidade, para o autor “participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional”.

Este estudo sobre a gestão democrática na educação pública portuguesa é um recorte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo geral foi comparar o conceito de gestão democrática da escola pública no Brasil e em Portugal, por meio do estudo da literatura, normativos e documentos escolares de cada país. Contudo, para este texto nosso objetivo é discutir o conceito de gestão democrática da escola pública de Portugal, a partir da literatura, da legislação nacional educacional do país e documentos escolares do Agrupamento de escolas de Trancoso.

Desse modo, iniciamos nossa discussão apresentando a visão dos autores portugueses, Lima (2002; 2014; 2018b), Formosinho, Fernandes e Lima (1988) e Barroso (1995) sobre a definição de gestão democrática. Em seguida, tratamos da construção e consolidação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 (LBSE/86), legislação essa, que organiza e orienta as medidas em todo o sistema de ensino do país. E finalizamos nossa discussão tratando dos documentos escolares do Agrupamento de escolas de Trancoso, a saber, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades, cujo objetivo a partir da sua construção coletiva é respaldar todas ações, atividades, programas e projetos pedagógicos, administrativos e financeiros do agrupamento.

## **1. OS SENTIDOS ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LITERATURA**

Em nosso estudo sobre a definição teórico-prática da gestão democrática das escolas públicas em Portugal, tivemos como base os escritos de Lima (2002; 2014; 2018b), Formosinho, Fernandes e Lima (1988) e Barroso (1995), os quais nos levam a compreender que esta categoria, ainda que tenha sido legalmente formalizada já há mais de três décadas, ainda se apresenta questionada no espaço escolar, isso se justifica devido a carga de sentidos e histórias que ela traz consigo, ora valorizados como elemento primordial na formação dos educandos, ora desconsiderado, diante da sua complexidade.

Nesta esteira, Lima (2014) chama atenção para a multiplicidade e divergência nos significados da categoria “gestão democrática das escolas”, as quais atendem à perspectivas distintas, resultando numa variedade de ideias e posições sobre o seu sentido. No entanto, consideramos que essa variedade pode acrescentar à prática democrática, ao passo que quanto maior a discussão em torno da temática sobre seus sentidos e ações, maiores são os esforços para sua consolidação nas escolas.

Nesse sentido, destacamos alguns sentidos sobre a gestão democrática das escolas públicas dos quais defendemos a posição de que a variedade de significados, na verdade, pode se caracterizar como complemento, ou seja, a prática democrática, torna-se ainda mais rica quando esses diferentes sentidos são considerados partes. Sob esse olhar, Lima (2014) define a gestão democrática como uma,

[...] complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (LIMA, 2014, p. 1069-1070).

O autor acrescenta a ideia de que esta categoria é indispensável na garantia do direito à uma educação de qualidade. Logo, ressalta a sua

complexidade e exigência, ao passo que democratizar a gestão da escola pública, envolve uma mudança de paradigma, de posicionamentos e ideais, bem como prevê aos envolvidos o compromisso com o desenvolvimento das escolas e dos estudantes. Por tudo isso, a gestão democrática da escola pública constrói-se e legitima-se, para o autor,

[...] como uma contribuição indispensável ao processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspectiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno (LIMA, 2014, p. 1070-1071).

Embora se configure como complexa, as ações de uma gestão democrática se destaca devido à sua forte contribuição na garantia do direito à educação e democratização deste espaço, ela é, segundo Lima (2018b, p. 26, grifos do autor) “uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação”. Essa defesa por uma formação calcada nos princípios democráticos alinha-se às determinações legais e, principalmente, aos interesses da sociedade, tendo em vista as experiências de lutas e mobilizações a favor de uma formação integral do aluno.

Todavia, a formação do sujeito que se deseja não se constrói nos discursos, documentos, tampouco no papel. Nessa perspectiva, Lima (2018b) defende que para aprender a democracia, é necessário vivê-la, isto é, oferecer condições aos estudantes de experienciar no espaço escolar momentos de formação para além do ler, escrever e fazer cálculos, a formação cidadã de consciência crítica, de debates construídos com conhecimento, tendo em vista que não há “outro processo de ensinar e aprender a democracia e de conseguir interessar cada um de nós pelos assuntos relativos ao governo da coisa pública que não seja através do

exercício da democracia e da participação, da cidadania ativa” (LIMA, 2018b, p. 25).

Essa preocupação em conceituar o termo “gestão democrática” é compartilhada pelos autores da área, sendo apontada por Lima (2000), como uma ação de “autogoverno”, ao passo que, numa,

[...] perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc (LIMA, 2000, p. 19).

Ainda que a categoria represente grande esforço de toda comunidade escolar, o autor considera que, por vezes, ela é resumida a três sentidos, o primeiro de autogoverno democrático que, se observada a partir de um olhar genérico, desconsidera o seu real sentido. O segundo de estruturas e procedimentos democráticos no qual fica reduzida a mecanismos democráticos, como uma espécie de técnica democrática. E no terceiro sentido ela é apontada como gestão irracional com falta de liderança que, por vezes, é tratada como uma forma de gestão sem racionalidade, uma mera suposição em que não há liderança nem controle (LIMA, 2000).

Outra característica da gestão, observada nos anos de 1980, refere-se ao seu caráter técnico, definido como “execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 155). Essa visão dos autores aponta que a direcção escolar possui características democráticas, enquanto a gestão é meramente técnica, por isso a expressão “gestão democrática” talvez não faça sentido.

Em contrapartida, Lima (2002) entende que a gestão “[...] não é meramente técnica, implementativa e processual’ – às vezes na simples



distribuição dos horários, na atribuição das direcções de turma e de outros cargos, na distribuição do desconto de carga horária vê-se quão política é a gestão na escola” (LIMA, 2002, p. 25, aspas no original). Indo ao encontro da visão do autor, consideramos que a gestão democrática não poderia ser unicamente técnica e processual, pois neste espaço no qual os conflitos e problemas são gerados diariamente, o debate político torna-se central no alcance das soluções sobre os problemas vividos.

A gestão democrática das escolas públicas também recebe a interpretação a partir do mecanismo jurídico-normativo, cuja construção histórica nos últimos quarenta anos “passou de prática de tipo autogestionário a objecto de normalização e consagração jurídica, tendo sido, posteriormente, sujeita a um processo de progressiva erosão nos discursos de política educativa” (LIMA, 2009, p. 241).

Essa possível erosão, segundo o autor, se justifica devido à inevitável presença nos discursos políticos e agendas educativas ou, até mesmo, dentro das escolas de uma “gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização” (LIMA, 2009, p. 241). Contudo, mesmo que os normativos permaneçam inalterados, essa supervalorização dos resultados, em detrimento do desenvolvimento, carrega uma ideia contraditória da função de uma escola nos moldes democráticos.

Todavia, Barroso (1995) aponta para a característica de gestão como atividades meio, ou seja, ações que fazem parte do processo educativo, visando a facilitação do objetivo final da escola (ensino e aprendizagem dos alunos) e que são indispensáveis a este fim, porém consideradas intermediárias. Nesse sentido, para o autor,

[...] na verdade toda a caracterização que é feita da ‘gestão’ remete para um quadro teórico claramente inspirado numa visão positivista da Ciência da Administração, proposta por Simon (1977), para quem o processo administrativo consiste em selecionar e implementar de maneiras satisfatórias os meios necessários a atingir fins, ou objetivos organizacionais, previamente determinados, no quadro de uma racionalidade limitada (BARROSO, 1995, p. 49, aspas no original).

Por tudo isso, indo ao encontro de Lima (2018b), consideramos que uma das maiores contribuições da gestão democrática das escolas está na sua dinamicidade, que possibilita aos envolvidos um aprender e reaprender sobre suas práticas continuamente, sem que isso incorra em prejuízo para a instituição, pelo contrário, esse movimento torna a democracia ainda mais fundamental nas escolas, sobretudo, sua característica viva de “[...]um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas” (LIMA, 2018b, p. 24).

E por isso se compreende quão difícil é democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relações de poder, de teorias e de objetivos educacionais que as vêm impedindo, há séculos – e mesmo em regimes políticos formalmente democráticos –, de se afirmarem como organizações educativas democráticas (LIMA, 2018b, p. 26).

Ainda assim, em consonância com o autor, acreditamos que a prática democrática nas escolas representa um dos melhores caminhos para a formação de cidadãos livres, conscientes e críticos no que diz respeito à sua realidade. Nas palavras do autor, “Apesar de tudo, a invenção democrática continua a ter lugar nos nossos dias, tanto a oeste quanto a leste, através de lutas, protestos e revoltas” (LIMA, 2005, p. 80).

Esse “apesar de tudo”, referido pelo autor, está ligado à real situação da educação no mundo, que em meio “a uma privatização *lato sensu*, a uma impregnação empresarial. A educação tende a desaparecer do discurso em muitos países. Desapareceu do discurso público, do discurso político, não se fala mais em educação. Fala-se em qualificações, competências, habilidades” (LIMA; PAVAN, 2020, p. 11, grifos do autor). Contudo, observamos que os envolvidos direta e indiretamente com a educação ainda encontram forças para lutar por uma educação democrática, de qualidade e mais humana.

## **2. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LBSE**

Nosso enfoque na leitura e análise da legislação voltou-se para as determinações que tratassem da gestão democrática no país. Desse modo, tratamos sobre a construção e consolidação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 (LBSE/86), que organiza e orienta as práticas educativas em todo o sistema de ensino do país.

Para compreendermos a construção e consolidação da atual LBSE, realizamos primeiramente um breve resgate histórico sobre como foi concebida a lei no país, desde sua primeira versão em 1973 até a última atualização em 2009. Para tanto, destacamos na atual LBSE/86, o seu processo de aprovação, o que a lei em seus artigos determina sobre a democratização da educação, bem como as críticas e reformas acerca do seu resultado final, aprovado em 1986.

O tema da democratização, surge na LBSE nº 5 de 1973, aprovada pelo ministro José Veiga Simão, a qual insistia numa expansão e modernização do sistema escolar, cujas bases centrais voltavam-se por um Portugal mais livre e pelo direito de uma educação para todos. No entanto, as medidas de ampliação de acesso à educação acabavam por não se concretizar e, a educação passava a ser destinada somente, ao que Lima (2018c, p. 81, aspas no original) nomeia dos “mais capazes”, remetendo “para uma espécie de ‘aristocracia do talento’”.

A LBSE/73 recebe aprovação após intensos debates sobre sua proposta, composta por 29 bases em cinco capítulos. Durante o período de análise, o tema girava em torno da democratização do ensino. Contudo, o autor aponta que a oposição democrática questionava sobre a impossibilidade de democratizar a educação sem antes democratizar o país, pois o quadro político em que o país se apresentava, contestava os interesses de uma democratização (LIMA, 2018c).

A referida lei teve como princípio para a educação nacional a formação integral dos alunos, de modo a prepará-los para além dos conteúdos básicos da educação, no cumprimento dos seus deveres morais e cívicos. Desse modo, estabeleceu-se, como uma das principais finalidades

do sistema educativo, a incumbência de preparar os alunos para a vida em sociedade, participando e colaborando com o progresso do país.

Não obstante, após a Revolução dos Cravos em 1974 e sem regulamentação, a lei perde poder de aprovação, sendo considerada ultrapassada diante dos fenômenos políticos ocorridos nesse período, bem como pelas dinâmicas escolares. No entanto, segundo Lima (2018c), ela ainda permanece influente nas novas formulações de políticas de estrutura educativa.

Entre a LBSE/73 e a LBSE/86 ocorreram importantes fenômenos educacionais, primeiro com o processo revolucionário em 1974, depois com a criação da Constituição da República Portuguesa de 1976 e o início do processo de normalização constitucional. Nesse contexto, os conceitos de democracia e participação recebem centralidade e novos significados para a LBSE/86. O processo de aprovação da LBSE nº46 de 1986, aprovada em 14 de Outubro, ocorre inicialmente com a apresentação de cinco projetos de lei, advindos de diferentes partidos políticos, como o Movimento Democrático Português/Comissão Democrática Eleitoral (MDP/CDE), Partido Comunista Português (PCP), Partido Renovador Democrático (PRD), Partido Socialista (PS) e Partido Social Democrata (PSD) (LIMA, 2018c). Após dois meses em discussão por uma subcomissão que contava com deputados do PRD e acadêmicos, o texto fora aprovado com a maioria favorável, alguns se abstiveram e somente o Centro Democrático Social votou contra (LIMA, 2018c).

O texto contava com 64 artigos divididos em nove capítulos, porém, desconsiderava o período revolucionário que o país havia vivenciado em 1974, além disso, havia alguns projetos de lei em trâmite para aprovação, os quais não obtiveram sucesso. Desse modo, a lei sem coligação com nenhum partido político, apresentou maior representatividade da Assembleia da República, contou com um maior protagonismo do parlamento e um processo de negociação interpartidária (LIMA, 2018c).

No entanto, anterior à sua aprovação na Assembleia, o governo criou uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), com o objetivo de analisar o projeto de lei, logo depois, apresentar um novo “[...] projeto

global das atividades a realizar”. Essa discussão teve duração de cinco meses, e fora aprovado em Maio de 1986 o “Projecto Global de Actividades”, que contou pela primeira vez com a necessidade de um enquadramento legal (LIMA, 2018c).

Contudo, na prática, apenas dois meses separaram o projeto global de atividades da aprovação da LBSE/86, os estudos, seminários e projetos publicados pela comissão vieram somente após a aprovação da lei na Assembleia. Com data a partir de 1987, os documentos elaborados pela comissão tomaram como referência a própria LBSE, o que, em tese, deveria ser o contrário, tendo em vista sua existência em função da revisão do projeto de lei (LIMA, 2018c). Para o autor a LBSE/86 e a Reforma Educativa surgem, de certa forma, estrategicamente desarticuladas, acarretando num prejuízo na unidade dos seus princípios.

No que se refere ao texto final da LBSE/86, é estabelecido no artigo 2º a responsabilidade do Estado perante a promoção da educação pública no país, o qual deve se comprometer com a democratização do ensino “[...] garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (PORTUGAL, 1986), além disso, a educação no país acompanha “espírito democrático e pluralista”, por meio do respeito ao outro, do diálogo, da formação crítica e criativa, visando uma transformação progressiva da sociedade.

No artigo 3º, o texto apresenta o quadro geral do sistema educativo, definindo que cabe ao sistema educativo organizar-se mediante a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e ações educativas. Para tanto, na alínea g, determina que deve também colaborar com o desenvolvimento da democracia, por meio dos processos de participação voltados a todos os atores escolares (PORTUGAL, 1986).

Além da determinação legal sobre a finalidade da educação portuguesa nos moldes democráticos, o texto apresenta em seus artigos determinações acerca do princípio de autonomia. No artigo 7º, ao tratar dos objetivos do ensino básico, ligados à democratização da educação, nas alíneas i, m, estabelecem respectivamente que o aluno na educação básica tenha a

possibilidade de vivenciar atitudes autônomas, cuja formação tenha como foco um cidadão responsável e democrático (PORTUGAL, 1986).

No entanto, ao tratar da autonomia administrativa, pedagógica e financeira, a lei destina-se somente às instituições de ensino superior, enquanto as escolas básicas e secundárias ficam a cargo das decisões do Estado. O que vemos no texto é uma tímida referência à autonomia escolar, no artigo 45,

[...] estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário seja assegurada por órgãos próprios, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (FORMOSINHO; FERNANDES; MACHADO; FERREIRA, 2010, p. 58).

Quanto à autonomia pedagógica, observa-se que ela está exatamente na margem do que a própria LBSE/86 deixa a nível de definição e implementação do projeto educativo. Esse princípio na referida legislação apresenta-se também no artigo 48 e que “[...] atribui à escola competência para organizar as atividades de complemento curricular de âmbito regional ou local e ainda as atividades de ocupação dos tempos livres” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 152).

Ainda que a LBSE/86 não considere a autonomia às escolas básicas e secundárias, ela “contempla importantes princípios de democratização do governo das escolas públicas. Insiste nos processos participativos ao nível da gestão do sistema escolar, incluindo professores, alunos e famílias” (LIMA, 2009, p. 237), defendendo uma descentralização e desconcentração da administração e gestão das escolas.

Diante disso, compreendemos que a autonomia é associada à uma estrutura organizacional complexa e formal, destinando seus encargos à uma norma técnica e detalhada. Nessa perspectiva, Lima (2009, p. 235, aspas no original) evidencia que, a partir da aprovação da LBSE/86 e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, “[...] ocorre uma

crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação que, em alternativa, propõe uma administração descentralizada e a ‘autonomia da escola’ como princípio reformador”.

Na elaboração da LBSE/86, outro princípio que ficou muito marcado foi o da participação como um dos elementos principais na democratização da educação. Lima (2018c) aponta que o conceito de participação democrática, numa primeira versão da lei em 1976, apareceu 39 vezes nos artigos do texto e, após a revisão em 1982, ele aparece 53 vezes, representando a forte clareza sobre a necessidade de uma formação com bases democráticas e participativas. Assim como no projeto de lei, as propostas feitas pelos partidos políticos também compartilham desse grande número de citação do conceito de participação democrática, sendo tratada ora como participação educativa ora como participação na gestão. De modo que:

[...] 26,5% dos artigos do Projeto do MDP/CDE; em 22% dos artigos do Projeto do PCP; em 20,8% dos artigos do Projeto do PSD; em 10,6% dos artigos do Projeto do PRD; em 7,3% dos artigos do Projeto do PS. A LBSE de 1986 contemplou a participação em 12 dos seus artigos (18,5% do total de artigos) (LIMA, 2018c, p. 83, parênteses no original).

O autor acrescenta que o conceito de participação democrática é considerado “[...] a maior marca político-educativa da LBSE de 1986 e o elemento mais contrastante relativamente à LBSE de 1973” (LIMA, 2018c, p. 83). O princípio da participação democrática na lei é apresentado de forma geral no âmbito da gestão democrática das escolas, na definição de estruturas e processos de participação. Além disso, a LBSE/86 é considerada superior à anterior, já que as críticas à de 1973 voltavam-se para a sua forma generalizada no tratamento de fenômenos essenciais de formação.

Outro aspecto de democratização da educação assumido na LBSE/86 refere-se aos princípios gerais para as escolas básicas e secundárias, consagradas basicamente nos artigos 43 e 45, que tratam da distinção entre direção e gestão, da participação de todos, interação entre a escola

e comunidade, adoção de órgãos próprios de gestão e predominância dos aspectos pedagógicos (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988).

No artigo 43, revela-se que a administração do sistema educativo deve, por meio de uma formação social e cívica, zelar pelo respeito às regras, à democracia e à participação de todos os atores. Para tanto, o texto aponta meios para que essa participação seja garantida, mediante a descentralização e desconcentração dos serviços, contudo, sem retirar a obrigação do Estado no que diz respeito à garantia de recursos e materiais no cumprimento das atividades educativas.

No artigo 45 da LBSE/86, ao estabelecer o modo de funcionamento da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, prevê que cada instituição educativa deve desenvolver suas práticas de administração e gestão com base nos princípios democráticos e de participação. O item 4 do mesmo artigo destina-se somente à direção das escolas básicas e secundárias para professores, alunos e pessoal não docente, sem se referir aos pais e representantes de autarquias, contudo, no item 2, determina a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educativo (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988).

Ainda no artigo 45, vimos que o princípio da participação exclui os alunos de 1º, 2º e 3º ciclo, destinando a participação nos órgãos de administração e gestão aos alunos do ensino secundário (maiores de 16 anos). Todavia, defendemos a ideia de que só se aprende a participar, ou seja, a expor suas ideias, ouvir e respeitar o outro, a partir da vivência participativa. Desse modo, a escola como espaço de formação deve garantir e incentivar a participação desses alunos desde pequenos.

Portanto, fica exposto que as escolas básicas e secundárias possuem certo poder no que se refere à execução das tarefas, contudo, não dispõem de autonomia. No entanto, os autores chamam a atenção para a contradição presente no texto, já que o artigo 45, “[...] contraria outros princípios estabelecidos na LBSE que exigem, para a sua integral aplicação, a existência de um certo grau de descentralização a nível de escola” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 153).



De acordo com Lima (2018c), o texto da LBSE/86 aprovado no parlamento não agrada a nenhum grupo político e ainda permanece em vigência, devido às forças parlamentares. Todavia, ela é considerada uma lei ultrapassada cujas determinações não consagram as vivências e exigências atuais. Além disso, o autor considera que a lei não representa o que se esperava dela e que, após vivenciar um período intenso de revolução democrática no país, ela desconsidera-o e trata de forma generalizada as questões de democratização da educação, tornando-se, para o autor, um entrave para as mudanças posteriores. Isso se justifica, pois o contexto de apropriação e produção da legislação educacional atendia, de um lado, aspectos da democratização e acesso à educação escolar, reforçando o papel do Estado e, por outro lado, favorecia uma larga abertura à iniciativa privada, enfraquecendo a intervenção estatal (LIMA, 2018c).

No que se refere aos princípios de gestão democrática, participação e autonomia das escolas, a lei destina-se mais ao ensino superior do que às escolas básicas e secundárias. O que ocorre no país, segundo o autor, é uma “hiperburocracia digital”.

Hoje estamos confrontados com mínimos democráticos nas escolas, perante uma crise da participação e da colegialidade, favorecendo lógicas lideracionistas e unipessoais, perante uma fraca vivência democrática nas escolas, onde não prevalecem os critérios educativos e pedagógicos sobre os critérios administrativos e as lógicas gerencialistas (LIMA, 2018c, p. 87).

Isso ocorre mediante as modernizações administrativas feitas no âmbito educacional, que transformaram os locais e poderes de decisão sobre os assuntos da escola num órgão colegiado, nomeadamente Conselho Geral, o qual, segundo Dal Ri (2015, p. 54), “já desvitalizado pela baixa participação da comunidade acadêmica e pais, despolitizando ainda mais a estrutura organizacional das escolas”. Nesse viés, a autora acrescenta que no corpo do texto fica visível, mesmo que posto de forma tácita, a distinta visão sobre a democracia e a eficácia, exposto “[...] entre os *excessos democráticos* da Revolução de Abril e a modernidade da *nova gestão pública*, com a evidente opção pela segunda” (DAL RI, 2015, p. 54, grifos da autora).

Segundo Lima (2018c), a LBSE/86 surge como alternativa do regime democrático, adequando-se à CRP de 1976 e representando uma formação profissional voltada para os interesses econômicos de modernização e racionalização do sistema educativo português, o qual valoriza o papel do planejamento e da avaliação na formação do aluno, bem como as dinâmicas de qualificar os que possuem competência para seguir com os estudos.

Com o tempo e sob influência das instâncias internacionais, as políticas públicas foram sendo modificadas com base em uma visão mais “moderna” de educação, cunhados num olhar econômico e empresarial das ideias, conceitos e expressões. Para o autor, a lei representava uma “genérica visão instrumental e tecnocrática sobre educação e formação, subordinada a uma conceção de privatização *lato sensu* e respetiva impregnação empresarial” (LIMA, 2018c, p. 80, grifos do autor).

Em Portugal a partir da LBSE/86, criou-se um modelo de administração e gestão da educação para o ensino básico, com um tímido grau de descentralização e uma expansão relativa da autonomia das escolas. Diante disso, são criadas pelo poder político algumas medidas estruturais para dinamização das reformas educativas que atendessem as necessidades de democratização da educação. Barroso (1995) em sua obra, aponta nove medidas estruturais, as quais tratam basicamente da transferência de competências, desconcentração de poder, reforço da autonomia, escolas profissionais, adoção de leis de direção e gestão e criação dos agrupamentos de escolas.

Nesse sentido, ao observar o processo de aprovação e das medidas reformativas que ocorreram após a LBSE/86, uma das primeiras conclusões, refere-se à necessidade da lei “[...] de encontrar um modelo global que torne congruentes o funcionamento das diferentes estruturas organizacionais (pedagógicas e administrativas) da escola portuguesa não admite reforma parcelares ou sectoriais” (FORMOSINHO; FERNANDES; LIMA, 1988, p. 144, parênteses no original).

Para Lima (2018c) o que se observa após três décadas de aprovação da LBSE/86 é que ela se encontra entre períodos históricos e políticos completamente distintos, afastando-se dos contextos históricos vivenciados,

da reforma de 1973 e da prática escolar. De acordo com o autor, há duas visões distintas sobre os princípios democráticos e obrigações do Estado atinentes à LBSE/86, de um lado,

[...] para certos observadores, são considerados insuficientes e resultantes de compromissos criticáveis, já marcados pelo neoliberalismo; porém, para outros setores, representam verdadeiros obstáculos a uma reforma desestatizante da educação, capaz de garantir a livre escolha das escolas, uma maior competição entre público e privado, uma melhor adequação da educação e formação aos chamados imperativos da economia e da competitividade (LIMA, 2018c, p. 84).

Para tanto, há que se considerar todo processo pelo qual a legislação passou e, ao buscar compreendê-la no atual momento, precisamos nos ater ao longo período que a própria legislação está em vigência. Desse modo, identificamos apenas três alterações realizadas na letra da lei, permanecendo com grande estabilidade enquanto corpo de orientações e regras,

[...] em 1997, através da Lei n.º 115/97, relativamente ao regime de acesso ao ensino superior, graus acadêmicos e formação de professores; em 2005, através da Lei n.º 49/2005, que garante a adequação ao Processo de Bolonha; em 2009, através da Lei n.º 85/2009, que altera o regime de escolaridade obrigatória para o 12º ano ou até aos 18 anos de idade e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos (LIMA, 2018c, p. 80).

Buscou-se em 2004, com o XV Governo, criar uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se pretendia retirar do Estado a obrigação da educação pública, criando uma rede nacional, afirmando-se que a própria lei não estava adequada aos tempos e necessidades da sociedade do conhecimento e da informação, porém não obteve sucesso.

A Lei n.º 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro e com as alterações e aditamentos introduzidas na Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, apresenta medidas sobre a democratização

da educação no artigo 2º, responsabilizando o Estado sobre a promoção da democratização do ensino, com justa e igualitária oportunidade no acesso e sucesso escolar.

A referida lei de 2005, nos artigos 3º, 7º, 46, 48, cria medidas de descentralização e desconcentração das estruturas e ações educativas, por meio de processos participativos em diferentes espaços da escola e com diferentes atores escolares, bem como de adoção de atitudes e formação autônomas em todos os espaços. É também estabelecida a adoção de órgãos próprios de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário públicos, eleitos democraticamente. Nesse sentido, podemos entender que entre as propostas de alterações após a LBSE/86, apenas a lei nº 49/2005 trata das questões de democratização da educação, contudo, nela se observa apenas uma afirmação do que já vinha sendo realizado e já até indicado na lei nº 46/86, porém em questões sem aprofundamentos.

### **3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS DOCUMENTOS ESCOLARES**

Os normativos portugueses nos apresentam prescrições sobre a prática escolar, isto é, os caminhos que as instituições escolares devem seguir. Logo, buscamos compreender a partir dos documentos oficiais do Agrupamento de escolas de Trancoso, bem como da literatura do país como essas determinações se efetivam no contexto escolar.

As ações democráticas nas escolas portuguesas constroem-se a partir de diferentes perspectivas, as quais têm em comum a busca pela efetivação das políticas educativas, nomeadamente a CRP, a LBSE e os Decretos-Leis. Para tanto, indo ao encontro da realização das determinações normativas, por vezes as escolas se colocam em situações contraditórias, pois em dado decreto deve-se seguir os princípios democráticos de participação e autonomia, já noutro momento mantêm-se os princípios acrescidos de eficácia e eficiência de cunho empresarial.

Além destas contradições, apresentamos os movimentos dentro do espaço da escola, a partir das aprovações e desaprovações dos normativos, bem como dos documentos oficiais, tidos a partir de decreto como

instrumentos de autonomia, destacando os aspectos de democratização identificados nas documentações escolares.

As escolas em Portugal consideradas aparelhos políticos do Estado, se interpretadas “[...] à luz das especificidades portuguesas no que concerne ao controlo político e administrativo centralizado” (LIMA, 2018a, p. 33), nota-se o caráter autoritário e repressivo que as políticas educativas tinham, ao estabelecerem as comissões e os conselhos na formação dos órgãos de administração e gestão, logo depois retrocedem com a criação de um órgão unipessoal, o diretor de escola, acarretando uma intensa confusão normativa.

Essas diferentes posições, representadas nas políticas educativas em Portugal, geraram críticas acerca da base de construção da prática das escolas, pois de um lado apresenta-se um discurso democrático de descentralização, porém de outro lado, vê-se o contrário, com medidas impositivas e centralizadoras. Nessa esteira, Carvalho (2011, p. 12) ressalta que, nos últimos vinte anos, o país “[...] constrói, no discurso jurídico e na intencionalidade política dos diplomas e medidas, uma narrativa identitária de descentralização, quando a prática, a experiência e o senso comum parecem contradizer essa idéia”.

As marcas de contradições nas escolas carregam interesses neoliberais que aproximam a sua forma de gestão à gestão empresarial, sob a justificativa de uma maior qualidade na educação, já que “[...] o raciocínio neoliberal é tecnicista, transforma as questões sociais e políticas em questões técnicas” (DAL RI, 2015, p. 58). No entanto, a autora chama a atenção para as diretrizes gerenciais, isto é, as explícitas diferenças que existem entre as instituições públicas e privadas nos níveis econômicos, sociais e culturais dos quais as crianças pertencentes às escolas privadas têm a possibilidade de ter, ser e viver situações diferenciadas para sua formação integral, enquanto as crianças de escolas públicas e, principalmente aquelas pertencentes às escolas periféricas, contam somente com o básico que a escola pública pode oferecer. Nesse sentido, além dos níveis distintos entre as duas instituições, destacamos as diferenças entre os seus objetivos e funções sociais, os quais, a partir das suas realidades, buscam contribuir com o desenvolvimento daquilo que seus alunos mais necessitam.

Segundo Dal Ri (2015), o retrocesso com a categoria político-educativa, gestão democrática das escolas, vem ocorrendo desde dezembro de 1974 e, após o decreto de 2008, recebe maior intensidade numa crescente destruição tanto nas políticas quanto na prática. A autora considera que, após vivenciar períodos de autogestão entre 1974 e 1976, Portugal retrocede no que se refere à democratização das escolas, pois, “[...] retoma os cargos de diretor e subdiretor, que até então eram inexistentes, e a baixa participação que foi se constituindo [...]. As políticas educacionais de cunho neoliberal começam a tomar fôlego no período de 1990, e são implementadas definitivamente no início do século XXI” (p. 52).

Em consequência disso, a autora considera que a gestão democrática das escolas vem sendo descontextualizada no país, seja nos discursos, na prática e até na história que se criou, além disso, ela passa a ser atrelada aos “excessos revolucionários e participativos” (DAL RI, 2015, p. 50), que ocorreram logo após a revolução em 1974.

Nesse contexto, ainda que se considerem somente as escolas públicas portuguesas, as diferentes perspectivas que cada uma apresenta sob determinado cumprimento normativo confirmam as distintas realidades vividas entre elas. Neto-Mendes (2004, p. 118) chama a atenção para a visão que se criou das escolas, considerada como “[...] um contexto de trabalho tantas vezes precário, mutilador dos direitos cívicos de todos quantos nela trabalham, ensinando e aprendendo, participando nos órgãos de governo democrático sob o olhar, ora de desconfiança ora de censura, do poder central de matriz centralizadora”.

A este respeito, o autor acrescenta quatro fatores principais que dificultam a promoção e o desenvolvimento da democracia nas escolas de Portugal, os quais resumem-se, basicamente, no expressivo crescimento da população escolar que acarreta na escassez de recursos e massificação do ensino; a diversidade regional que inibe uma coesão nacional; a instabilidade de professores que interfere na democraticidade da escola, haja vista a falta de participação contínua nos processos da escola; e, por fim, o questionamento da eficácia e democraticidade com a insuficiência de representatividade e participação (NETO-MENDES, 2004).

Nessa perspectiva, além dos temas de democracia e participação muito presentes nos discursos e práticas educativas, após a Revolução de 1974, surge a necessidade da normatização de políticas sobre a autonomia das escolas. Contudo, este tema recebeu diferentes determinações de acordo com o período em questão. Para Barroso (2004), a autonomia das escolas é considerada uma “ficção necessária”, pois ainda permanece em constante construção e desconstrução na política e na prática, ao mesmo tempo,

[...] é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas [...] uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos (BARROSO, 2004, p. 49-50).

Na visão do autor, a autonomia das escolas portuguesas tornou-se uma falsificação normativa, pois na prática favorece a legitimação dos objetivos, visando um controle das práticas administrativas, enquanto seu real sentido de libertação das escolas para o cumprimento das suas decisões e necessidades acaba sendo desconsiderado (BARROSO, 2004).

São os instrumentos de autonomia para as escolas infantis, básicas e secundárias, o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. Estas documentações, tidas como validação da autonomia escolar, representam, respectivamente, “[...] definição de estruturas de orientação educativa, da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias que a escola pretende atingir”. O segundo chamado de regulamento interno configura-se como um “[...] conjunto de normas internas de procedimentos que define o regime de funcionamento da escola”. E o terceiro, nomeadamente, plano anual de atividades “[...] constitui o documento de planificação baseado no projecto educativo e onde são estabelecidos os objectivos e a programação das actividades da escola para cada ano” (FORMOSINHO, 2010, p. 47-48).

Cada instituição escolar ou agrupamento de escolas possuem as suas documentações, elaboradas, acompanhadas e avaliadas pelos respectivos

responsáveis nos conselhos. Para a compreensão sobre a estrutura dos documentos, bem como sua proximidade com a democratização da educação, selecionamos o Agrupamento de Escolas de Trancoso (AET), distrito de Guarda em Portugal, cujo site visitamos e, por meio dele, tivemos acesso às referidas documentações.

Criado em 2010, conta com quatro instituições de Jardim de infância: de Trancoso, Cogula, Freches e Vila Franca das Naves, cinco escolas básicas (1º, 2º e 3º ciclo): de Trancoso, Vila Franca das Naves, Cogula, Freches e Ribeirinha e apenas uma instituição de ensino secundário, representada pela escola Gonçalo Anes Bandarra (atual escola sede do agrupamento). A comunidade escolar é composta por cerca de 810 alunos, sendo 203 alunos do 1.º ciclo (14 turmas), o segundo maior em quantidades, 120 professores e 77 Assistentes Técnicos e Operacionais.

O projeto educativo do agrupamento de escolas de Trancoso (2020-2023), é um documento que tem a validade de 3 anos, está dividido em 4 capítulos em 38 páginas, estabelece os princípios, valores, metas e estratégias. Entre os objetos de “Missão” citados no documento, destacamos a relevância que ele oferece para a construção de uma escola democrática e humanizadora, que seja aberta as diferenças, ética, exigente quanto ao nível intelectual de seus formadores e formados, bem como comprometida com a melhoria contínua.

No item “princípios e valores”, destacamos o compromisso assumido com os princípios de respeito, participação, democraticidade e autonomia. Entre os objetivos, destaca-se o anseio de formação de cidadãos livres, consciente e participantes na vida em sociedade. Entre as potencialidades apontadas no documento, destacamos a criação de uma rede escolar que supre as necessidades da sua comunidade, a existência de um sistema de gestão que atende todo agrupamento e a associação de pais e encarregados de educação, que se apresenta disposta e ativa para todas as finalidades da escola. No item sobre as “finalidades do projeto educativo”, destacamos o estímulo a participação da comunidade educativa nas atividades do agrupamento, o desenvolvimento do diálogo e o envolvimento da comunidade nas atividades.



No domínio 1 - nomeadamente resultados, são estabelecidos os objetivos, ponto de partida, metas, estratégias e indicadores, dos quais, entre as várias medidas, destacamos respectivamente os que se aproximam da democratização do agrupamento. Os objetivos estabelecidos, referem-se à promoção do envolvimento dos pais na vida da escola e nas tomadas de decisão. O ponto de partida tomado pelo agrupamento é o escasso conhecimento dos pais e encarregados sobre seus direitos e deveres. As metas estabelecidas para cumprimento dos objetivos são: a criação de um portal de informação aos pais, ampliar o grau de participação destes no processo de tomada de decisão, nas reuniões e atividades do agrupamento.

Para tanto, são estabelecidas as estratégias com as informações dispostas na plataforma *moodle* sobre todas as reuniões dos conselhos e de interesses dos pais, criação de espaços para recebimento dos pais, responsabilização no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, dinamização das atividades, articulação de horário de reuniões com os pais a partir do horário de trabalho e utilização do meio eletrónico para maior facilitação na comunicação entre escola e famílias.

Quanto aos indicadores, o agrupamento determina a adoção de registo de presenças, fotografias, escritos, visando a monitorização destes, bem como reuniões para os pais sobre os assuntos que lhe digam respeito e que suas sugestões também possam ser contempladas. Para a avaliação do cumprimento do projeto educativo, entre as propostas, destaca-se a avaliação sobre o grau de participação dos pais e encarregados de educação, sobre a vida escolar dos alunos, por meio do contato com os diretores de turma e professores.

O regulamento interno do agrupamento de Trancoso, aprovado em Julho de 2020, conta com 14 capítulos, 197 artigos, num total de 120 páginas. No entanto, destacamos os capítulos e artigos que tratam diretamente das medidas democráticas. De modo geral, o objetivo do documento é a definição normativa dos princípios gerais da educação no agrupamento, destacando os direitos e deveres dos atores escolares, sustentados numa educação humanizadora, de formação livre e responsável, para o desenvolvimento integral do cidadão português.

No artigo 4º, trata-se sobre a autonomia das escolas, que deve orientar-se pelos princípios de igualdade, participação e transparência, é estabelecido que o agrupamento disponha de autonomia nas decisões nos níveis pedagógicos, curriculares, administrativo e financeiro. Entre os direitos da comunidade educativa, expostos no capítulo IX, destacamos a possibilidade de participar das dinâmicas no agrupamento, de ser ouvido, ser informado, eleger os membros dos conselhos e, também, ser eleito. Quanto aos deveres, estabelece que a comunidade educativa deve participar da eleição de seus representantes, bem como manifestar colaboração.

Por fim, o Plano Anual de Atividades do agrupamento, válido de 2020 a 2021, possui 140 páginas, e determina os conteúdos, finalidades e domínios que o agrupamento deverá seguir. O documento é construído coletivamente, conforme as orientações legais nacionais, desse modo, apresenta as atividades de cada nível (Infantil, ensino básico- 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário), além disso, apresenta os serviços e a estrutura educativa do agrupamento, bem como as propostas da comunidade educativa.

No item “finalidades do plano”, os aspectos de estímulo à participação da comunidade são voltados para o desenvolvimento do diálogo e participação conjunta, envolvimento da comunidade nas atividades e participação nas atividades promovidas pela comunidade. No item “domínios”, o documento apresenta alguns quadros, sobre as atividades a serem desenvolvidas durante todo o ano letivo, divididas em resultados (1º período), prestação de serviço educativo (2º período) e liderança e gestão (3º período).

Nos projetos mencionados, vimos que são propostas diversas parcerias com instituições sociais e privadas. Entre os projetos citados, nos chamou a atenção o projeto “Parlamento dos Jovens”, destinado somente aos alunos do ensino básico de 2º e 3º ciclo e ensino secundário. Tal atividade trata-se de um debate político na escola com a presença de um Deputado da Assembleia da República. Além disso, destacamos alguns itens na pauta de objetivos deste projeto, os quais referem-se à educação para a cidadania com estímulo para a participação cívica e política, conhecimento sobre a Assembleia da República, sobre o mandato

parlamentar, suas regras e processos decisórios, por meio de experiências de participação nos processos eleitorais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a gestão democrática como se apresenta em Portugal, representa um longo período de lutas, avanços e recuos na educação pública. Na literatura podemos observar que a gestão democrática da escola pública não está restrita a apenas uma definição, pois ao mesmo tempo em que ela é formativa e dinâmica, ela também é complexa e desafiadora. No entanto, ainda que possua características distintas, os autores estudados comungam da mesma opinião ao tratarem da importância e necessidade de se efetivar essa forma de gestão nas escolas.

A LBSE/86 torna-se resultado de políticas que se abstiveram das dinâmicas autogestionárias e de democracia direta, contudo se observa que nela são contempladas medidas de democratização e participação democrática ao mesmo tempo em que se valorizam aspectos de modernização e racionalização dos instrumentos educativos (LIMA, 2018c). Desse modo, a lei acompanha dupla destinação, pois de um lado é considerada um meio para validar os interesses da sociedade, com as determinações de ampliação do acesso à educação, enquanto de outro minimiza as obrigações do Estado, deixando à cargo das instituições parceiras privadas, o fornecimento e a manutenção dos recursos à educação pública.

Nos documentos escolares, a gestão democrática está representada pelo princípio da autonomia do agrupamento, da participação dos alunos e famílias e pelo direito de uma formação integral do cidadão. No entanto, a autonomia que se vê nas escolas portuguesas fica apenas restrita ao aspecto normativo, e não consegue se adequar ao contexto escolar, tendo em vista a falta de poder de decisão que as instituições escolares ainda se encontram. No entanto, em busca pela autonomia e atendendo às determinações dos decretos, as escolas passaram a criar seus documentos oficiais, considerados como instrumentos de autonomia, pois, a partir deles, cada instituição teria a possibilidade de elaborar, analisar e avaliar suas ações, gerir seus recursos, obedecendo aos princípios gerais de uma organização educativa.

Portanto, a gestão democrática em Portugal, ainda que receba inúmeras críticas e faça-se necessário constantes reflexões e modificações, contribui para a formação de todos os envolvidos, ao permitir a participação ativa de todos os membros, ao fornecer base teórica e legal sobre suas ações, além de proporcionar momentos e espaços para reflexão e compartilhamento de decisões. Dessa forma, entendemos que suas questões discutidas, suas construções coletivas e ações efetivadas na escola, possuem maior representatividade e sentido aos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. Autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.
- BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 8, n. 1, p. 33-56, 1995.
- CARVALHO, E. J. G. de. **Gestão da educação**: em perspectiva comparada Brasil-Portugal. In: CONGRESO DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 4., 2011, Buenos Aires. **Trabajos Presentados** [...] Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2011. Trabalho 38. 20 p. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab38.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- DAL RI, N. M. Reformas político-educativas e gestão democrática na escola pública em Portugal. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**: Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- FORMOSINHO, J. A autonomia das escolas em Portugal - 1987-2007. In: FORMOSINHO, J. *et al.* **Autonomia da escola pública em Portugal**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 43-56. (Desenvolvimento Profissional de Professores, 12).
- FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A. S.; LIMA, L. C. Princípios gerais da direção e gestão das escolas. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. **Documentos preparatórios – II**. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 1988. p. 139-170.
- GADOTTI, M. Gestão democrática e qualidade de ensino. In: FÓRUM NACIONAL DESAFIOS DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1., 1994, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: [MinasCentro], 1994. p. 1-8.

LIMA, L. C. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 41-76.

LIMA, L. C. **Conferência “25 Anos de Gestão Escolar”**. **Administração Educacional**: revista do Fórum Português da Administração Educacional, Lisboa, n. 2, p. 12-25, 2002.

LIMA, L. C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 71-90, 2005.

LIMA, L. C. A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. **Sociologia**: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 19, p. 227-253, 2009.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014.

LIMA, L. C. Democracia, participação, autonomia: sobre a direção das escolas públicas. **Revista de Administração e Emprego Público**, Lisboa, n. 4, p. 31-56, 2018a.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018b.

LIMA, L. C. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, p. 75-91, 2018c. Número Especial 30 Anos - Revista Portuguesa de Educação.

LIMA, L. C. PAVAN, R. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, e219832, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38113/29726>. Acesso em: 5 fev. 2021.

NETO-MENDES, A. A. Escola pública: gestão democrática. Colegialidade e individualismo. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 115-131, 2004.

PORTUGAL. Lei n. 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário do Governo**, Lisboa, n. 237, p. 3067-3081. 14 out. 1986. Série I.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: plano anual de atividades 2021-2022: “Uma ESCOLA de SABERES de e para TODOS”. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: projeto educativo 2020-2023. Trancoso, 2020. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/download/gesdoc/Projeto-Educativo-Trancoso-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PORTUGAL. **Agrupamento de Escolas de Trancoso**: regulamento interno. Trancoso, 2020. Disponível em: <https://aetrancoso.pt/download/gesdoc/Regulamento-Interno-24-de-julho-anexos-versao-final.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

# A GESTÃO E O GESTOR DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES (1997 – 2019)

*Rafael Franco Lobo*  
*Graziela Zambão Abdian*

**Resumo:** Com o objetivo de analisar como a gestão da escola de educação infantil é abordada nas dissertações e teses publicadas no Brasil (1997-2019) e se há tratamento específico sobre a figura masculina, o gestor escolar, nessas pesquisas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por intermédio da plataforma Oásis onde foram selecionadas teses com as palavras-chave: “gestão da escola” e “educação infantil”. Com referencial pós-estruturalista, procedemos a análise evidenciando a maioria, minoridade e linhas de fuga da produção do conhecimento em gestão de escolas de educação infantil nas teses selecionadas.

**Palavras-chave:** Educação; Gestão escolar; Gestor escolar; Educação infantil.

**Abstract:** In order to analyze how the management of the early childhood education school is addressed in the dissertations and theses published in Brazil (1997-2019) and if there is a specific treatment of the male figure, the school manager, in these researches, was carried out a bibliographic research by through the Oasis platform where theses were selected with the keywords: “school management” and “child education”. With a post-structuralist reference, we proceeded with the analysis, highlighting the majority, minority and lines of flight in the production of knowledge in the management of early childhood education schools in the selected theses.

**Key words:** Education; School management; School manager; Child education.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (CEPAE), esta pesquisa buscou analisar a forma como é contemplada a gestão da escola de Educação Infantil em pesquisas publicadas no Brasil no período de 1997 a 2019 e se há tratamento específico acerca da figura masculina. Esclarecemos que a definição da data se deve ao fato de ser o primeiro ano após a promulgação da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que integra a Educação Infantil à Educação Básica juntamente com os Ensinos Fundamental e Médio.

Inicialmente, construímos um recorte do processo histórico da Educação Infantil para compreensão das transformações que permeiam o contexto dessas instituições e verificarmos se a gestão escolar fora contemplada nesse processo. Em seguida, procuramos a partir de autores clássicos da área apresentar alguns aspectos que constituem o conhecimento em Gestão Escolar e também constatar se a primeira etapa da educação básica fora aqui contemplada.

E por fim, por meio da plataforma Oásis, utilizando as palavras chaves: “gestão da escola”, “educação infantil”, “gestor educacional”, selecionamos 13 (treze) teses para análise que se efetivou na perspectiva de trabalhar com a ideia de maioridade e menoridade – linhas de fuga, para trazer a análise do que está “fora” do campo, subsidiando-nos em Gallo e Figueiredo (2015).

## **EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RECORTE HISTÓRICO**

Tendo como subsídio predominantemente Kuhlmann Júnior (2015), foi possível constatar que muitos aspectos permanecem desde as origens até os dias atuais na primeira etapa da educação básica; as demandas de vagas, os poucos investimentos, a baixa preocupação com a qualidade no atendimento são exemplos dessas situações.

A origem assistencialista também percorre até hoje a crença dessa etapa, uma vez que ainda nos deparamos com uma concepção de que essas instituições foram criadas apenas para atender as crianças pobres

e/ou das famílias trabalhadoras (sobretudo, as mães) em um espaço que guarda e garante o suprimento das necessidades fisiológicas, de saúde e de alimentação. Inclusive predomina um pensamento de que a vaga é uma dádiva e não um direito, essa ideia de caridade no contexto histórico tenta calar as famílias, subordinando-as às instituições de forma que não reivindicuem melhorias.

Também foi possível identificar uma menoridade, a subordinação da creche em relação à pré-escola; a primeira foi criada como espaço para acolher os filhos das domésticas e escravas, deixando-os longe da casa dos patrões. Evidentemente tais espaços eram discriminados e ainda são alvo de preconceito e considerados “mal necessário”. Já para atrair as famílias ricas que não optavam em contratar senhoras para educar em casa os filhos, foram criadas as pré-escolas, que se empregavam o termo “pedagógico” para destacar a preocupação com o desenvolvimento da criança e assim distingui-las das creches e asilos.

Com o passar do tempo, a Psicologia Infantil ganhou espaço nos estudos acerca da etapa e novas concepções passaram a percorrer o pensamento da área; a importância da educação à faixa etária e a relevância do período da infância para o desenvolvimento da criança evidenciaram a necessidade de uma nova identidade à Educação Infantil, que passara a ser contemplada como um projeto educacional e não mais como uma educação compensatória.

Infelizmente todas essas considerações não foram suficientes para a transformação das instituições dessa etapa, uma vez que os recursos ainda eram escassos, as condições precárias e havia uma distinção de acordo com público atendido, isto é, as creches públicas se caracterizavam pelo caráter assistencialista e as particulares por aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Sendo que nas primeiras haviam também a insuficiência de docentes qualificados, mão de obra voluntária, o que manteve as crianças carentes em programas compensatórios.

A partir da década de 1960, ampliou-se o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem e essa demanda recharacterizou



as instituições que se tornaram apropriadas às crianças de todas as classes sociais. Assim, novos pensamentos configuraram o cenário da Educação Infantil: educação como preparação para vida, assim de contribuir com o desenvolvimento econômico e social; criança considerada a chave do desenvolvimento da nação e a difusão da pré-escola como solução aos problemas de baixo rendimento da escola de primeiro grau (atual ensino fundamental). Dessa forma, foram estabelecidos princípios gerais a fim de nortear um programa de pré-escola para o país.

As transformações continuaram, no final da década de 1980, no período de redemocratização do país e durante a década de 1990, as reivindicações das classes trabalhadoras e dos movimentos sociais ocasionaram a constituição da atual identidade da Educação Infantil como etapa de aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento de todas as crianças; o cuidar e o educar como indissociáveis; a necessidade planejamento de rotinas; enfim todos os conhecimentos acerca dos diversos aspectos que constituem o trabalho realizado cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. Evidentemente, também foram percebidos a insuficiência do atendimento, os poucos investimentos técnicos e financeiros, e todos os aspectos já citados anteriormente.

Destarte, foi possível perceber, nesse recorte, que não houve durante o processo histórico da Educação Infantil uma preocupação com a Gestão Escolar das instituições dessa etapa.

## **GESTÃO ESCOLAR: ALGUNS ASPECTOS DA CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO**

A partir de autores clássicos da área apresentamos um recorte da história da Gestão a fim de evidenciar as ideias da natureza e função da administração escolar (TEIXEIRA, 1961; TEIXEIRA, 1968) da equivalência da administração da escola à empresa (RIBEIRO, 1968); a forma como se contemplou o papel do diretor de escola (ALONSO, 1976); a necessidade da especificidade integrar a administração escolar (PARO, 1986) e a presença dos dois paradigmas concomitantemente nas escolas (RUSSO, 2004).

A partir da década de 1930, estudiosos brasileiros começaram a dedicar-se acerca do pensamento da área. Na pesquisa destacamos quatro estudiosos desse momento; Carneiro Leão que defendeu a aplicação dos princípios da administração empresarial em qualquer organização e o diretor como figura central; já Anísio Teixeira sustentou a ideia de que o objetivo da escola se opunha ao da empresa e por isso era necessário considerar a especificidade da escola; Querino Ribeiro assim como Carneiro Leão também destacou que a Teoria Geral da Administração podia ser aplicada na escola e que o administrador não precisa ser exclusivamente um educador e por último Lourenço Filho corroborou a aplicação da TGA e apresentou o diretor escolar como o responsável pela organização das relações de poder na escola.

Neste período, Anísio Teixeira foi o único que defendeu a natureza e função da administração escolar e apresentou o administrador como o homem que dispõe dos meios e recursos necessários para obtenção de resultados. Segundo o estudioso, a escola depende do administrador e da formação que ele tem. Para Querino Ribeiro, a escola era como uma empresa e assim como tal deveria ser gerida segundo a Teoria Geral da Administração. Myrtes Alonso também concordou com os princípios da TGA e apresentou a função administração como meio para a existência da organização e para realização de seus propósitos. Propondo uma ruptura com a TGA, Vitor Paro argumentou acerca da necessidade em se considerar a peculiaridade dos objetivos da escola e seu comprometimento com a transformação social. E seguindo o pensamento, Miguel Russo defendeu a importância da escola estar a serviço dos interesses das classes populares e ambos propuseram a construção de uma teoria da Administração Escolar fundamentada na especificidade do processo pedagógico e organização da escola, uma vez que essa administração é mediadora dos meios e fins educacionais.

Com o processo de redemocratização, a gestão democrática se efetivou em forma de lei como princípio da escola pública, a participação da comunidade passa permear o cotidiano das escolas nas tomadas de decisões. Em meados da década de 1990, a fim de incentivar os mecanismos de meritocracia e competitividade no intuito de alcançar os resultados

estabelecidos pelas diretrizes economicistas, a gestão gerencialista também se configura nas escolas; dessa forma, temos a dualidade da área: gestão democrática e gestão gerencialista.

Assim, concluímos que não houve preocupação com as especificidades da Educação Infantil na constituição do conhecimento em gestão escolar das escolas, uma vez que foram tratadas de forma genérica todas etapas de ensino. A gestão dessa escola é uma minoridade conduzida pela maioria.

### **ANÁLISE DAS TESES: A MAIORIDADE, A MENORIDADE E AS LINHAS DE FUGA NAS PESQUISAS ANALISADAS**

As buscas ocorreram em dois momentos; no primeiro, a busca avançada por assunto com os descritores “gestão escolar” e “educação infantil” limitou-se ao idioma português e entre o período de 1997 a 2019 como anos de defesa, e resultou em 27 (vinte e sete) dissertações e 4 (quatro) teses, contudo, duas dissertações se repetiram, assim foram discriminadas em tabelas distintas as 25 (vinte e cinco) dissertações e as 4 (quatro) teses.

Considerando quatro teses um resultado abaixo do esperado, a pesquisa passou por um segundo momento, assim, a nova busca avançada com os mesmos descritores procurou por resumos e teve um resultado bastante expressivo com 78 (setenta e oito) pesquisas, entretanto três se repetiram, então foram listadas as 75 (setenta e cinco).

Após os dois procedimentos de busca, analisamos títulos e resumos para selecionar aquelas que dizem respeito exclusivamente ao nosso objetivo de pesquisa. Levando em consideração a originalidade presente nas teses para a produção do conhecimento, optamos em analisar as 13 (trezes) pesquisas que foram enumeradas abaixo.

Tabela 1: Lista de teses selecionadas para análise em ordem cronológica

TESES			
Título	Autor / Orientador	Universidade	Ano
A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)	Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis Anete Abramowicz	Universidade Federal de São Carlos	2007
Organização e gestão democrática na escola de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileiras e italianas	Cinthia Magda Fernandes Ariosi Neusa Maria Dal Ri	Universidade Estadual Paulista	2010
A educação infantil foi para a escola, e agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil	Marta Fresneda Tomé Lourdes Marcelino Machado	Universidade Estadual Paulista	2011
Famílias e educação infantil: parcerias?	Lúcia Aparecida Parreira Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira	Universidade Estadual Paulista	2013
Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?	Maura Costa Bezerra Adir Luiz Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas	Sueli Helena de Camargo Palmen Newton Antonio Paciulli Bryan	Universidade Estadual de Campinas	2014
Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interface que envolvem as práticas pedagógicas	Valéria Pall Oriani Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Universidade Estadual Paulista	2015
Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas	Anízia Aparecida Nunes Luz Lucrécia Stringheta Mello	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2016
Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo	Meire Festa Monica Appezzato Pinazza	Universidade de São Paulo	2019
Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais	Mariana Kubilius Monteiro Helena Altmann	Universidade Estadual de Campinas	2019
Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa	Jorgina Ricardo Pereira Sílvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	2019

Políticas de educação infantil no município de Teresina-Piauí (2006-2016): modelos de gestão e expansão da oferta	Carmen Lucia de Sousa Lima Marcelo Soares Pereira da Silva	Universidade Federal de Uberlândia	2019
O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica	Cristiane Aparecida Woytichoski Sílvia Christina de Oliveira Madrid	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2019

Fonte: Autoria própria.

Subsidiando-nos no referencial teórico-metodológico, podemos explicitar alguns aspectos principais que nos conduziram à resposta do problema de pesquisa. O objetivo é compreender, no conjunto dessas teses, o “majoritário, a língua maior, como estado de poder e de dominação” e o que se mantém no poder. E, também, o que se constitui como “língua menor”, na qual “o jogo é outro, pois o devir minoritário é a potência de criação”. Há um tratamento específico para a escola de Educação Infantil que fuja à regra de formação ou ao estado maior da produção do conhecimento em gestão escolar? A figura masculina na gestão da educação infantil se constitui como uma dessas linhas?

## A MAIORIDADE NAS PESQUISAS ANALISADAS

A Análise de Conteúdo como contextualizado por Tomé (2011) de acordo com Franco (2005) tornou-se uma técnica muito frequente nas pesquisas educacionais sobretudo quando há o interesse em questões teóricas. Todas as teses que a apontam como metodologia seguem o mesmo caminho e as mesmas citações previamente ao tratamento dos dados, mas sem aprofundamento da técnica, o que nos indica um “modo de ser” das pesquisas, uma “regra de formação”, ou uma necessidade de manutenção de uma forma de existir – a maioria - como Assim com base em Bardin (1995), nas teses constam que elas são organizadas em três momentos distintos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação; e presta-se ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências”; e como acrescido por Woytichoshi (2019) para desvendar as ideologias que podem existir

nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc. Tomé (2011) esclareceu a necessidade do pesquisador em elaborar indicadores coerentes com o problema e a perspectiva teórica e evidenciou que durante a investigação teve auxílio de uma categorização previamente elaborada “vocabulário usual da área: percepção e compreensão dos profissionais dirigentes das escolas públicas de educação básica”. Luz (2016) explicitou que a análise de conteúdo não se trata apenas da descrição da comunicação, uma vez que possibilita traduzir o sentido que as palavras ditas trazem de relevante para o estudo, após o tratamento rigoroso da análise, que não é mera interpretação subjetiva. Dessa forma, procuraram compreender as falas dos gestores como manifestações de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, caracterizada por uma realidade complexa, já que convivem com diferentes situações sociais, políticas e de relações humanas.

Em Festa (2019) a análise de conteúdo foi adotada a fim de não apenas comprovar as hipóteses elencadas, mas também para incrementar os processos reflexivos, criando assim novas possibilidades e necessidades de esclarecimentos a respeito de determinados fatos e achados não previstos de início. Assim, o estabelecimento de temáticas se efetivou a partir da recorrente leitura dos dados produzidos, provenientes de diferentes fontes; tiveram como objetivo a identificação das regularidades discursivas presentes nos dados e descoberta dos núcleos de sentidos que compunham os discursos das educadoras. E por fim, Woytichoshi (2019), que justificou que a partir da análise dos dados coletados, constituiu-se no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou lacunas de determinadas características do conteúdo e explicou que as categorias emergiram a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, das respostas das professoras adquiridas por meio do questionário, bem como da análise documental.

A Análise de Conteúdo é citada com suas três grandes etapas nos inícios do trabalho, mas não é possível compreender como ela, enquanto técnica, articulou-se com os autores utilizados para análise dos dados e como contribuiu para “desvendar” dados ocultos no texto estudado (seja ele uma transcrição de entrevistas ou material bibliográfico).

Outro aspecto da maioria constatado é que as pesquisas são realizadas com sujeitos da escola, especialmente gestoras. Os sujeitos participaram sobretudo por meio de entrevistas e relatos, além da observação dos pesquisadores no cotidiano escolar. Reis (2007) realizou 14 (quatorze) entrevistas tipo depoimento com as diretoras das creches, solicitando-lhes discorrer sobre a trajetória pessoal e profissional; concepção da Educação Infantil; motivos que ocasionaram a escolha para atuar nessa etapa da educação básica; o papel do diretor na Creche; se há função pedagógica nessa instituição; as especificidades da Creche; como vê a passagem da Creche para o âmbito da educação; quais foram as mudanças que aconteceram; como entendeu a passagem para o atendimento de meio período e se houve dificuldades para a nova realidade.

Ariosi (2010) entrevistou 18 (dezoito) pessoas envolvidas na gestão escolar, professores, dirigentes, pais de aluno, foram 11 (onze) em Bauru/SP que responderam acerca de informações pessoais, concepções sobre a Educação Infantil, conhecimento sobre a APM e o princípio da gestão democrática na escola pública e 7 (sete) na Itália.

Parreira (2013) contou com a participação de 23 (vinte e três) familiares das crianças matriculadas que por meio de um questionário informaram dados pessoais, composição familiar, grau de instrução, tipo de habitação, renda familiar, apontamento de aspectos da unidade escolar, contextualização do ambiente familiar e se havia oportunidades de participação na instituição além de responderem questões sobre o significado de educação e escola; o papel da família na educação dos filhos; se é importante a participação da família na escola e os motivos que justificam essa opinião; qual a visão do família sobre a escola e como deve acontecer a participação da família.

Bezerra (2014) entrevistou as quatro integrantes da equipe gestora (gestora, vice-gestora, professora coordenadora da manhã, professora coordenadora da tarde) do CEMEI Marilanda Bezerra identificando dados acerca da trajetória de formação acadêmica (formação inicial, continuada; escolha pela docência; razões da escolha pela gestão escolar; experiência de formação e atuação na educação; experiências cotidianas de gestão escolar na Educação Infantil), sentidos (educar e cuidar na Educação Infantil;

ser gestora de infância; ser criança; acolhimento), relações no trabalho entre gestora, coordenadoras, professoras e funcionários e entre família e comunidade e também as limitações.

Palmen (2014) a partir dos relatos dos gestores que registraram o cotidiano da escola, nos quais eles optaram em descrever um dia de trabalho ou um momento desse dia (uma reunião de professores, uma conversa com pais de alunos), isto é, uma atividade pautada sob o olhar dos gestores, a fim de possibilitar a análise dos indícios presentes nas narrativas algumas concepções que permearam e compuseram as indagações da pesquisa.

Oriani (2015) por meio de entrevistas com profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação Municipal de Marília/SP que atuam na Educação Infantil (um professor, uma professora, uma diretora, uma coordenadora, uma supervisora, uma psicóloga, um orientador pedagógico), dois estudiosos da Universidade, verificou a reprodução de práticas sexistas e a permanência de discriminações e preconceitos referentes à identidade de gênero na primeira etapa da educação básica.

Luz (2016) solicitou aos profissionais que atuavam nas instituições anteriormente a transição da Educação Infantil (creche) do campo da Assistência Social ao campo da Educação, relatos de memórias com fatos que antecederam a transição, o papel que desempenhavam, a concepção de criança, a forma como era fundamentando o trabalho com as crianças, quem eram os sujeitos que atuavam e como conduziam o trabalho e como ocorrera o processo de transição. A pesquisadora também obteve o relato de 12 (doze) diretoras e coordenadoras pedagógicas; às diretoras, ela pediu a descrição das atribuições administrativas, pedagógicas, ações do dia a dia; indagou acerca do papel desempenhado em relação à promoção da participação do coletivo na tomada de decisões e gestão financeira de material e pessoas, garantindo assim o princípio da gestão democrático-participativa. Às coordenadoras, solicitou as atribuições na gestão pedagógicas, as ações cotidianas, perguntou a forma que se organizam para cumprir o papel em relação à orientação aos professores e atendentes quanto ao planejamento das atividades; proposta de formação continuada e acompanhamento da criança.



Festa (2019) aplicou questionários e entrevista semiestruturadas, a fim de compreender a constituição; verificar a opinião dos envolvidos acerca das dificuldades e da validade do processo autoavaliativo para a transformação concreta das ações cotidianas; notar a noção sobre a responsabilidade pessoal na ação de qualificação do atendimento à infância e constata a influência dos gestores/formadores nesse processo.

Monteiro (2019) realizou entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) diretores: oito homens e sete mulheres em seis Centros de Educação Infantil do município de Campinas/SP, buscou informações acerca da trajetória de vida: pessoal, formativa e profissional (família, escolha do curso de formação inicial, ingresso à docência, curso de pós-graduação); ingresso à rede municipal de Campinas como diretor ou diretora (decisão de prestar o concurso, motivo que levou a escolher a primeira escola, desafios e dificuldades no período inicial da experiência como gestor, como a experiência docente contribuiu ao trabalho como gestor; exercício da gestão de Centros de Educação Infantil (se atuou em outras etapas da educação básica, as diferenças na gestão em outra etapa, como ocorre a atuação nas questões ditas “pedagógicas”, as implicações da especificidade da Educação Infantil – cuidar e educar – no trabalho da gestão, gestão democrática da escola e o planejamento do cotidiano de trabalho na gestão) e por fim, o cotidiano de trabalho na Educação Infantil (relação com as crianças, com as famílias e comunidade, com os professores, com os monitores; abordagem às questões de comportamento das crianças e também dos funcionários; observação dos aspectos pedagógicos; a forma que responde às reclamações e a atuação com homens na gestão).

Já Pereira (2019) entrevistou gestoras, professoras, auxiliares de Educação Infantil, auxiliar de serviços e famílias das crianças. No questionário às famílias indagou os motivos que levaram-nas a escolher a instituição, como participam da escola e como a instituição possibilita a participação das famílias, a forma que acontece a divulgação do trabalho realizado na escola e como se dá a relação escola-família; aos profissionais, atentou-se às questões acerca da formação inicial e continuada, experiência profissional e ingresso na função; apenas às gestoras solicitou informações sobre os objetivos e especificidades da Educação Infantil; as peculiaridades

observadas no cotidiano: contratação de cuidadoras, conflitos entre professores, comunicação com as famílias das crianças.

Lima (2019) com um roteiro de perguntas abertas e fechadas entrevistou as técnicas, gerentes das cinco categorias: planejamento, formação, monitoramento, avaliação e currículo a fim de compreender a gestão das políticas implementadas, a pesquisadora conseguiu identificar metodologia, objetivos, metas, estratégias, público-alvo, periodicidade, relações entre os pilares.

Woytichoski (2019) entrevistou três diretoras, três coordenadoras pedagógicas e trinta e uma professoras de três Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa/PR. Às diretoras questionou sobre a concepção de criança; como dever ser a prática pedagógica e as finalidades dessa prática; as dificuldades no cotidiano para atuar na direção escolar; a periodicidade da elaboração do plano de trabalho, como é elaborado, executado e se é pensado com a coordenação da escola; as atividades que demandam mais tempo e dedicação; se os subsídios fornecidos pela formação inicial são suficientes à atuação e de que forma a reflexão sobre o trabalho se estabelece na prática pedagógica. Às coordenadoras pedagógicas também foi indagado acerca da concepção de crianças; as considerações da prática pedagógica para etapa; as dificuldades do dia a dia; a periodicidade da elaboração do plano de trabalho; o planejamento e a execução do plano de trabalho; as atividades que demandam mais tempo e dedicação; a formação inicial; o referencial teórico e documentos norteadores utilizados; os desafios encontrados na implementação da BNCC; os estudos com a Secretaria Municipal de Educação e a articulação entre Projeto Político Pedagógico da escola e BNCC. E por fim, às professoras, procurou saber qual a concepção sobre o olhar com a prática pedagógica, a relação do PPP com essa prática; os elementos presentes na escola que influenciam o trabalho; as contribuições da equipe de gestão escolar; periodicidade e temas priorizados nos momentos de formação continuada com a equipe de gestão; em relação ao planejamento, os elementos considerados, a forma (individual ou coletiva), o referencial utilizado, o subsídios de documentos curriculares; as contribuições trazidas pela BNCC e como acontece a reflexão do trabalho docente estabelecido na prática pedagógica.

A referência a muitos autores nas pesquisas também se constitui como maioridade, Bezerra (2014) nos situa “escolhi a multirreferencialidade como perspectiva epistemológica” e já esclarece que “entende-se por multirreferencialidade a pluralidade de referências que nos ajudam a pensar sobre tal objeto. Festa (2019) também argumentou por meio de muitos autores o panorama da avaliação institucional da educação básica no Brasil, especialmente a avaliação da Educação Infantil paulistana e dialogou com outros autores acerca de questões pertinentes à formação, gestão e liderança. Woytichoski (2019) a fim de evidenciar a relevância da gestão escolar na Educação Infantil se referenciou em vários autores para desenvolver os estudos sobre a prática pedagógica; gestão escolar; Projeto Político Pedagógico e discussões acerca da Educação Infantil.

A separação entre a teoria e a prática que pressupõe a existência de uma teoria da gestão democrática e uma prática de escola também configura como maioridade e foi constatada nas pesquisas analisadas.

Reis (2007) contextualizou que a gestão escolar das creches municipais de São Carlos/SP se configurava a partir dos discursos sobre gestão participativa colocados pela LDBEN, Lei nº. 9394/96, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual, Plano Plurianual do Município para a Educação (2001-2004), a autora definiu que “a gestão participativa apresenta como princípio a participação na discussão na tomada de decisões sobre a organização e funcionamento da unidade escolar, bem como sobre todas as questões que surgem a partir daí no cotidiano” e esclareceu que a gestão das instituições não correspondia integralmente aos pressupostos apresentados, uma vez que as diretoras consultavam os educadores e informava os pais, assim as práticas se referiam apenas à legitimação de suas próprias decisões e encaminhamentos. O Conselho de Escola era liderado pela diretora que orientava o funcionamento do órgão em favor próprio. Outro aspecto contextualizado pela pesquisadora foi que os educadores e os pais consideravam a diretora como autoridade, uma vez que ocupava um lugar na hierarquia e por ser responsável pela unidade, a palavra dela sempre prevalecia.

Em sua pesquisa Ariosi (2010) afirmou:

[...] essa concepção de gestão democrática como o processo de gestão dos recursos necessários para que a escola cumpra sua função social, porém, com a participação da comunidade escolar, entendida como todos os envolvidos na ação educativa, incluindo alunos, pais de alunos, corpo docente, funcionários, dirigentes e comunidade em geral. Porém, quando afirmamos que a gestão democrática é a gestão da escola com a participação de toda comunidade, o intuito é reforçar que essa participação, na nossa visão, é garantir aos participantes o direito e poder de decidir sobre todas as questões pertinentes ao andamento das atividades da escola. (ARIOSI, 2010, p. 228).

Em seguida, a autora discorreu que constatarem após as entrevistas que os sujeitos eram consultados e expressavam opiniões, contudo não participavam realmente das decisões. No município de Bauru/SP, os legisladores municipais amparados na legislação nacional (LDBEN 1996) definiram a APM como órgão colegiado da gestão democrática nas escolas de Educação Infantil, com a presidência sendo um cargo nato à diretora da escola. Assim, foi identificada uma gestão democrática com ações de cunho financeiro-administrativo, sobretudo com atenção às obras de manutenção da infraestrutura das unidades escolares.

Já Tomé (2011) contextualizou que em 1995, após a legitimação do “Plano de Reforma da Administração Pública” pelo governo federal, fora introduzida a Nova Gestão Pública de lógica gerencial como estratégia para a administração das instituições públicas. Nesse contexto, houve um embate entre as lógicas gerencial e democrática nas discussões relacionados ao pensamento em gestão escolar. Assim, instalou-se um hibridismo entre as lógicas, que foram constatadas a partir de fenômenos como: “as parcerias público-privadas; o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola; a educação para a emancipação e a valorização da competitividade e da meritocracia; a priorização do trabalho coletivo e a responsabilização individual do diretor escolar pela qualidade da educação”. A autora concluiu que a lógica imposta pelo Estado à gestão das instituições foi a gerencial, ou seja, a mesma das demais etapas da educação e que em decorrência da histórica precarização dos estabelecimentos da

Educação Infantil, essa lógica teve maior penetração na prática social dessas instituições. Dessa forma, a pesquisadora prescreveu a necessidade de construção de uma teoria em gestão democrática, o que possibilitaria a proposição de práticas e instrumentos de gestão que respeitem a cultura dos sujeitos e promovam a emancipação social.

Parreira (2013) defendeu que “a construção de uma possível cultura de participação, leva o indivíduo ao compromisso de uma possível sociedade de direitos para todos”; após ouvir dos familiares das crianças que estudam no CEMEI “Tenente Afonso Câmara Filho”, no município de Barretos/SP que a escola é importante aos filhos, uma vez que possibilita o conhecimento a uma formação humanitária e participativa na sociedade em geral.

Palmen (2014) discorreu que a história da gestão educacional no Brasil, por meio dos princípios expressos tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº. 9394/1996) fora marcada pela “transição de uma forma de trabalho pautada num modelo administrativo tradicional, segundo parâmetros tecnocráticos e seguindo comandos centralizados e hierarquizados a uma forma de trabalho” a uma perspectiva que envolve a ideia de participação, coordenação e cooperação, ou seja, a gestão democrática. A partir dos relatos de gestores que participaram da pesquisa compartilhando os dilemas cotidianos, a autora constatou que a gestão democrática se construía pautada em incongruências e normatizações, que tanto favorecem a prática quanto a engessa, pois “a regulamentação das formas de participação, a sobrecarga de tarefas, o foco na norma promovendo uma autonomia monitorada cristalizam a possibilidade de vivência do princípio da autonomia e da participação”. Dessa forma, ela concluiu que

[...] o desafio é ultrapassar o discurso expresso nos textos legais e promover a vivência da Gestão democrática dentro de um projeto de sociedade onde as práticas do consenso e do dissenso possam promover algo novo, possam revelar a participação e o verdadeiro espírito da democracia. (PALMEN, 2014, p. 254).

Com a intenção de compreender como a gestão da política de Educação Infantil se materializou na rede pública municipal de Teresina/PI, Lima (2019) verificou que sob a perspectiva da Nova Gestão Pública, os processos de reestruturação do Estado impactaram de forma direta na organização dos serviços públicos, incluindo a gestão escolar; como exemplificou a autora, a avaliação tanto interna quanto externa “sustentada na produção de indicadores com vistas ao estabelecimento de metas, cada vez mais definida como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade”; no planejamento, a pesquisadora percebeu a perspectiva gerencialista, uma vez que predomina fortemente a preocupação com o estabelecimento de metas e controle por meio do monitoramento e avaliação; a lógica de centralização foi contatada em duas categorias, na formação continuada do professor, e na organização e implementação do currículo, pois é “a Secretaria que define as orientações curriculares até as sequências didáticas, demonstrando que, nesse processo, há uma regulação pós-burocrática que ocorre por meio da standardização de resultados e normas, na base de uma regulação cognitiva”. Ainda sob a égide da NGP, a pesquisadora notou a presença da perspectiva da *accountability* nas políticas de avaliação implementadas no município, testes são realizados com os estudantes do segundo período da Educação Infantil, assim que os resultados são apresentados a Semec elabora o ranqueamento a partir dos critérios contidos na legislação municipal para fins de premiação (Programa Valorização do Mérito) e como concluiu Lima (2019) “todo esse processo culmina em uma classificação para efeito de premiação e/ou bonificação, sob a lógica da responsabilização individual do docente e/ou da instituição educativa; da competitividade; da ênfase na busca da eficiência aferida nos resultados”, a presença do setor privada também foi presenciada nessa centralização. Diante de toda exposição, a pesquisadora prescreveu a necessidade da construção de uma gestão democrática participativa, que tenha a preocupação centrada na formação do sujeito como ser que pensa numa perspectiva total, sem restringir a formação apenas a um currículo que fora pensado para o estabelecimento de metas e resultados por meio de avaliações standardizadas.

Outra maioria reconhecida nas pesquisas é o emprego do termo gestor no masculino de forma genérica a fim de denotar ambos os sexos, contudo referindo-se a gestoras mulheres. Em Palmen (2014), a palavra gestor é usada no título e em praticamente todo texto, porém predomina a presença de mulheres na gestão conforme consta no anexo II. E em Luz (2016), a situação se repete, mesmo participando doze diretoras e coordenadoras pedagógicas.

Também chamou atenção a forma como as pesquisas abordam a gestão escolar na Educação Infantil e a atuação do gestor/ diretor, gestora/ diretora ou equipe gestora. A seguir, discorro sobre a questão.

Reis (2007) que teve como foco de investigação a gestão das Creches municipais de São Carlos/SP, esclareceu que a denominação gestão nessas instituições acarretou a ideia de inovação e caracterizou-se pela função de implementar as reformas, as mudanças, e nessa inovação se apresentou o exercício da função pedagógica da gestão escolar, que segundo a autora se fundamenta no domínio e controle dos saberes:

[...] a dinâmica da Creche que recebe e adapta criança o ano inteiro; a dinâmica organizacional e as necessidades da Creche; a relação de proximidade com os pais e a forma de cobrança quanto aos cuidados com as crianças; a observação e a análise do comportamento da criança gera conhecimento sobre ela e sua família; o envolvimento de pais e professoras no trabalho apesar das tensões entre elas; a forma de orientar o trabalho a ser realizado junto às crianças, fazendo junto, aprendendo, estudando, argumentando, convencendo; a solicitação de planejamento periódico e de promoção de atividades diversificadas para cada faixa etária, especialmente o brincar supervisionado pelo educador; a rotina das atividades, da alimentação, da higiene e de descanso que organiza e produz a criança; a adequação dos espaços e ambientes em função das características e necessidades que as crianças expressam para se tornarem autônomas e se socializarem; a exploração dos ambientes pelas crianças; as diferenças de comportamento e necessidades entre crianças de 0 a 3 anos, e as de 4 a 6 anos; as diferenças existentes dentro da faixa etária de 0 a 3 anos; as diferenças entre crianças que frequentaram a Creche antes da pré-escola e as que não frequentaram; a utilização de materiais

pedagógicos e brinquedos; enfim, conhecimentos sobre os vários aspectos que envolvem trabalho realizado cotidianamente nas instituições de educação infantil. (REIS, 2007, p. 164).

A pesquisa pontuou que a diretora tem buscado transformar o equipamento assistencialista em equipamento educativo e no exercício da função pedagógica, ela orienta para que sejam realizadas atividades educativas/pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos, uma vez que concebe o educador como um processo planejado, sistematizado de ensino e aprendizagem das crianças. De acordo com a autora, a diretora também se dedica a estabelecer e transformar as diferentes relações: educadoras e pais, diretora e educadora, diretora e pais. E por fim, a pesquisadora constatou que se configuram entre as práticas das diretoras entrevistadas a aplicação dos princípios de métodos da administração escolar que são tomados como princípios norteadores do trabalho: organização, previsão, planejamento, coordenação, orientação, tomada de decisão, avaliação, acompanhamento, supervisão.

Sobre o diretor escolar, Tomé (2011) considerou que se trata do “personagem social envolvido com a gestão institucional mais controverso, no pensamento em gestão educacional, para o estabelecimento da gestão democrática”. Para a autora, trata-se do personagem culturalmente reconhecido como uma liderança no interior das instituições educativas, mesmo diante da defesa de sua retirada do contexto educacional por alguns pesquisadores. Ela se posicionou favorável a investigação das relações democráticas estabelecidas no interior das instituições, para que assim depois, seja avaliado o significado desse ator social para gestão democrática na Educação Infantil.

Já para Parreira (2013), os gestores das escolas se tornaram mediadores importantes entre a situação vivenciada pelos alunos, familiares e órgãos de defesa da criança e do adolescente, uma vez que defendeu a escola como espaço possível de conhecimento que gera uma formação humanitária e participativa na sociedade em geral.



Bezerra (2014) que se objetivou em compreender os sentidos que as gestoras atribuíam à gestão escolar a partir da própria formação e cultura profissional, constatou a possibilidade de gestão escolar colaborativa que busca se construir em espaço e lugar legítimo de cultura profissional. E se faz evidente a sensibilidade, criatividade, inovação e a possibilidade de transformação social, mesmo em meio aos potenciais bloqueios: “a autonomia relativa nas dimensões administrativas financeira e pedagógicas, dificuldades quanto à rotatividade de profissionais, contrato temporário, administração de conflitos institucionais, falta de recursos financeiros”, enfim, os desafios, dilemas e problemas do cotidiano de trabalho e do percurso de formação fragmentado. Assim, a partir da trajetória formativa das gestoras que participaram da pesquisa, a autora desvelou que os sentidos atribuídos a gestão escolar e as implicações com os contextos da gestão propiciaram a construção da cultura profissional “colaborativa” e transformadora. A autora caracterizou a transformação como lenta, um tanto silenciosa, uma mudança “que descontrói um padrão vidente em função da construção de um paradigma que coloca o ser humano em vulnerabilidade social, ou antes, em risco social, no centro das práticas educacionais de boa qualidade referendadas nos valores da própria comunidade”. E concluiu que entre as atribuições da gestora do CMEI consta a elaboração e implementação de políticas educacionais que garantam os direitos em prol de uma educação integral digna e acompanhamento sistemático do CMEI no decorrer da elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico.

Palmen (2014) discorreu acerca da necessidade de resgatar o histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender como acontece a gestão nas escolas dessa etapa e quais os princípios norteadores, uma vez que o histórico subsidia a análise das práticas e possibilita perceber o desafio que se tornou articular o fazer pedagógico com as especificidades e gestão de creches e pré-escolas públicas. A autora sugeriu a releitura das normatizações no intuito de evidenciar a intencionalidade política da escola enquanto uma totalidade mais ampla, defendeu também a discussão coletiva em relação ao que se pretende e o que se acredita como eixo de trabalho, pois assim:

[...] a construção e uma gestão da Educação Infantil que busca atuar considerando sua especificidade requer um estilo de gestão que dialogue, negocie e articule com os diversos atores sociais envolvidos neste contexto sobre quais intencionalidades estão em jogo, retomando as especificidades do trabalho envolto na primeira etapa da Educação Básica. (PALMEN, 2014, p. 255).

A pesquisadora discorreu que se requer do gestor da Educação Infantil uma formação que compreenda as crianças em suas múltiplas linguagens, como portadores de saberes e as interações e brincadeiras como eixo de trabalho, para que assim articule os conhecimentos inerentes a gestão escolar em termos burocráticos-administrativos aos pedagógicos que constituem as especificidades da primeira etapa da educação básica.

Luz (2016) investigou a gestão nos Centros de Educação Infantil do município de Três Lagoas/MS e constatou acerca da gestão escolar, a construção de uma cultura de gestão, na qual os sujeitos atuam, permeada pelo respeito às convicções, à escuta do outro, à convivência e à partilha de saberes, o que ocasionou a vislumbrar “uma Gestão democrático-participativa presente nas situações em que o diálogo contribui para as tomadas de decisões, as quais, em sua maioria, se mostram planejadas, diante das ações que se efetivam, cotidianamente”. A autora testemunhou o comprometimento na cooperação e contribuição do processo educativo das gestoras participantes da pesquisa e relatou que segundo elas, as reuniões pedagógicas e administrativas propostas tem favorecido a reflexão sobre o processo de aprendizagem, identidade, planejamento curricular, política educacional, elaboração de projetos e troca de informações, o que proporcionou o fortalecimento do trabalho coletivo e do processo de democratização do CEI, já que os pares passaram a pensar agir sobre as práticas cotidianas.

A respeito do gestor, a pesquisadora o considerou como aquele que além de viabilizar uma organização de ações capazes de promover o compartilhamento de significados, aprendizagens mediatizadas pela reflexão conjunta, também viabiliza caminhos que ocasionam o planejamento de práticas pedagógicas determinadas para a produção do

saber, a partir d realidade escolar e que contribuam para a qualidade da educação. A autora também pontuou o fazer pedagógico como função da gestão escolar e defendeu a necessidade de uma relação estreita entre a diretora e a coordenação escolar, garantindo assim que professores, atendentes e crianças participem e executem o desenvolvimento curricular.

Sobre a gestão da Educação Infantil, Monteiro (2019) dissertou que foram percebidas dificuldades específicas da área e potencialidades das experiências na gestão nessa etapa. Os desafios apontados se relacionam “à universalização do acesso à Educação Infantil, às condições de trabalho, à formação e valorização docente, à dimensão em construção da noção de cuidado e educação indissociados e ao caráter historicamente feminino da Educação Infantil”. A pesquisadora também revelou a incongruência entre as proposições legais e a efetivação dos direitos das crianças à educação, além das discontinuidades nas práticas pedagógicas, concepções e discursos acerca do cuidado e educação como dimensões indissociadas nessa etapa. Outro aspecto apresentado pela autora foi em relação às tensões na relação entre unidades e família ou até mesmo entre os profissionais que compõem uma mesma equipe quando se presencia o receio de um retorno ao “assistencialismo” nas instituições que atendem essa faixa etária. Em relação às potencialidades da experiência, foi notado que mesmo após remoção para escolas de Ensino Fundamental, permanece como um diferencial às práticas do diretor ou diretora o olhar para escola a partir da perspectiva da criança pequena, o que propicia o estabelecimento de relações menos hierarquizadas e adultocentradas.

Pereira (2019) a partir de um estudo de caso concretizado em duas instituições de Educação Infantil sugeriu “investigar a necessidade e a relevância da atuação da gestão escolar na liderança pedagógica, no apoio/suporte visando o desenvolvimento e a efetivação da Pedagogia da Educação Infantil no cotidiano de instituições que ofertam esse atendimento educacional”. De acordo com a autora, a gestão e a liderança devem estar em consonância com a pedagogia e a atuação nesses campos é concebida como meio para promovê-la.

E por fim, Woytichoski (2019) apresentou a equipe gestora como aquela que fornece subsídios para que o trabalho realmente se efetive e que

a participação seja o elo do trabalho educativo e defendeu que o grande desafio permeando o trabalho da equipe gestora:

[...] diante da regulação burocrática presente na escola extrapolar as dimensões administrativas que estão presentes na Educação Infantil para então construir com os professores um novo sentido de escola e práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso quer dizer que o seu maior desafios será o de mostrar como colocar o trabalho dos gestores a serviço de um projeto pedagógico que seja continuamente discutido e construído – extrapolando as dimensões administrativas e burocráticas que assumem um grande espaço no cotidiano das instituições. (WOYTICHOSKI, 2019, p. 133).

## **A MENORIDADE E AS LINHAS DE FUGAS NAS TESES ANALISADAS**

Ao identificar menoridades que podem se constituir em linhas de fuga nas teses analisadas, foi possível encontrar: análise dos dados a partir da perspectiva foucaultiana; a presença do gestor masculino; a subordinação da creche em relação à pré-escola, tratando-a como especificidade da especificidade da escola de educação infantil e a especificidade da Educação Infantil.

Reis (2007) justificou a opção por Foucault na análise dos relatos das quatorze diretoras das creches do município de São Carlos/SP:

A partir de uma perspectiva foucaultiana, as coisas ditas são sempre históricas e funcionam em práticas muito concretas, as quais dizem respeito à constituição de sujeitos de verdade, ou de como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou ainda de como buscamos discursos verdadeiros que nos constituam, no caso, de como as diretoras foram se constituindo enquanto gestoras de Creche. Analisar os relatos das entrevistas significa extrair deles o enunciado de um discurso sobre a gestão da Creche sob o olhar da educação, ou sejam trazer a tona o que pensam e como buscam desenvolver um trabalho de gestão. (REIS, 2007, p. 19-20).

Após toda análise, a pesquisadora a partir da perspectiva escolhida constatou que foram colocados em funcionamento todo um conjunto de

micropoderes que atuaram em todas as direções e sentidos no intuito de controlar e gerir a vida dos homens.

A temática da questão de gênero e da gestão da Educação Infantil foi abordada por Monteiro (2019), a pesquisa ocasionou vislumbrar as desigualdades presentes e as identidades forjadas nesse contexto profissional. Uma constatação foi acerca da hierarquização das funções na educação se relacionar a hierarquia de gênero, isso porque, os homens ocupam os cargos considerados mais altos na carreira – supervisão educacional, direção e vice-direção; assim, a presença masculina se mostrou maior nas funções associadas as atividades mais administrativas do que pedagógicas. Nas instituições integrantes da pesquisa, a autora constatou que a docência e a orientação pedagógica são predominantemente exercidas pelas mulheres e nos cargos de atuação ligados às ações administrativas (direção educacional e vice-direção) a presença masculina é mais evidente sobretudo no cargo de diretor que representa a maior amplitude de poder no âmbito escolar.

Outra consideração apontada pela pesquisa foi acerca da relevância do gênero na carreira, para as mulheres a maternidade e as atividades de cuidado realizadas no âmbito doméstico influenciaram e delinearão algumas trajetórias profissionais, já para os homens, a paternidade não fora considerada evento relevante na construção de tais trajetórias.

A progressão na carreira também mereceu destaque nas observações, uma vez que os sujeitos do sexo masculino relataram que os incentivos foram verticais, isto é, dados por pessoas hierarquicamente superiores; enquanto às mulheres, o incentivo ocorrera de forma horizontal, das colegas de trabalho. A maioria das mulheres que integraram a pesquisa, ingressou ao cargo de direção exclusivamente por meio de concurso público, já os homens tiveram experiências anteriores em virtude de indicação política e/ou eleição.

A respeito do ingresso na Educação Infantil, a maior parte se deu no cargo de direção; um pouco mais da metade das mulheres foi docente na etapa (no segmento de três a cinco anos) e apenas um homem ministrou aulas de música na primeira etapa da educação básica.

O gênero ainda configurou a distância considerada necessária em especial aos sujeitos do sexo masculino. Em decorrência do receio em tornar-se alvo de acusações de assédio sexual, a constituição de tal distância em relação às crianças, ao cotidiano e às profissionais foi percebida, por meio de noções de masculinidade associadas à violência e distanciada de noções de cuidado e educação.

E por fim, uma relação paternalista, adulto, centrada e machista se evidenciou em algumas narrativas: “seja pela desprofissionalização expressa pelo termo ‘meninas’, seja na descrição de ações empreendidas direcionadas à prática pedagógica de tais profissionais, seja ao se referirem às implicações da composição predominantemente feminina dessa área dedicada à educação da primeira infância”.

Também se constituiu como minoridade o tratamento desigual que a creche recebe em relação à pré-escola, inclusive as pesquisas analisadas denunciaram a oferta de vagas, que ainda não garante a concretude do direito à educação para todos.

Reis (2007) afirmou que na dimensão política, as instâncias governamentais não se estruturaram tampouco investiram o suficiente para atender todas as crianças; não atendem à demanda manifestada e nem a latente, uma vez que os recursos continuam insuficientes.

Acerca da especificidade da Educação Infantil, outra minoridade identificada nas pesquisas, foi possível observar diferentes apontamentos nas pesquisas. Em Reis (2007) há o elencamento de inúmeros saberes e conhecimentos sobre os diversos aspectos que envolvem o trabalho realizado cotidianamente nas instituições dessa etapa da educação básica que segundo a autora precisam ser dominados e controlados na fundamentação das práticas das gestoras que participaram da pesquisa a fim de garantir o exercício da função pedagógica da gestão escolar.

Já Tomé (2011) apontou que mesmo com o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil nos documentos legais analisado por ela, a lógica imposta pelo Estado à gestão das instituições dessa etapa (creches e pré-escolas) coincide com as das outras etapas: a gerencial.

Palmen (2014) destacou a necessidade de atenção às formas de gestão das instituições de Educação Infantil ao desafio de se pensar nas formas de participação das crianças nos contextos decisórios e participativas, uma vez que segundo ela apenas se considerava a participação das famílias e as crianças não eram tratadas como “partícipes dos contextos decisórios”.

Segundo Pereira (2019) configura-se especificidade para o trabalho de gestores, docentes e demais profissionais um constante diálogo com o atendimento dos direitos das crianças e o que é próprio de cada, uma vez que essa etapa é demarcada pela distinção da intencionalidade da ação educativa em relação às demais etapas da educação.

E Woytichoski (2019) dissertou acerca da importância de conhecer a especificidade da etapa tanto na teoria quanto na prática, em decorrência do contexto ser permeado por ações vivenciadas em um cotidiano que precisam ser refletidas e ressignificadas, para que assim a primeira etapa da educação básica seja considerada como local de formação.

Na tentativa em responder se há tratamento específico para a gestão da escola de Educação Infantil ou se é reproduzido o pensamento da área, constamos em Reis (2007) que a diretora na busca em realizar o trabalho pedagógico, deu a impressão de adaptar ou transpor um modelo de escola para a Creche e para efetivação da educação de crianças pequenas acabou transpondo os princípios da racionalização e burocratização das instituições educacionais que oferecem as demais etapas de ensino, ou seja, a sistematização com vistas à padronização. A autora discorreu que durante as entrevistas ficou nítida “a ênfase em estabelecer objetivos, planejar os meios e recursos, acompanhar, supervisionar, avaliar, redirecionar, enfim detalhar o quanto é possível e tecnicamente, tanto o trabalho da diretora junto às educadoras, quanto o trabalho das educadoras junto às crianças”, dessa forma, mesmo sob a forma de gestão participativa, aplicação dos princípios e métodos básicos da administração escolar acabaram contribuindo com a racionalização do trabalho e para um possível processo de escolarização precoce das crianças pequenas.

Já Palmen (2014) ao defender a necessidade de ultrapassar o discurso dos textos legais e promover a vivência da Gestão democrática, dissertou

subsidiado em Candido (1971) que dentro da estrutura organizacional da escola e maneira de operar sem apenas pautar-se na estrutura administrativa, de ordem racional, mas também nas relações que se estabelecem em seu interior, que por sua vez, revelam os costumes, as rotinas e os valores que se evidenciam por seus atores sociais como grupo social. A pesquisadora concluiu que os conhecimentos acerca da Gestão Educacional e a Educação Infantil de forma articulada são pouco explorados, para ela, a articulação ainda é um desafio nas práticas vivenciadas, o que levou à reflexão de emergência de pesquisas nesse campo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise considerou que mesmo sendo em relação à escola de Educação Infantil, com a defesa de se considerar a especificidade da etapa de ensino e da importância da formação aos profissionais que nela atuam, a gestão escolar é contemplada de forma genérica acerca do conceito e da escola, predomina-se o distanciamento entre teoria e prática, política e gestão, com a prescrição das primeiras em relação às segundas.

O tratamento específico ao gestor escolar do gênero masculino se constitui como linha de fuga, em uma das teses foi possível verificar a temática e vislumbrar as desigualdades presentes, como a hierarquização das funções na educação se relacionar a hierarquia de gênero; a docência e a orientação pedagógica são predominantemente exercidas pelas mulheres e nos cargos de atuação ligados às ações administrativas (direção educacional e vice-direção) a presença masculina é mais evidente sobretudo no cargo de diretor que representa a maior amplitude de poder no âmbito escolar.

Outros aspectos foram a relevância do gênero na carreira e a progressão, sendo que os sujeitos do sexo masculino são incentivados de forma vertical; enquanto as mulheres, o incentivo é horizontal, das colegas de trabalho. A maioria das mulheres ingressou ao cargo de direção exclusivamente por meio de concurso público, já os homens tiveram experiências anteriores em virtude de indicação política e/ou eleição.



O ingresso à Educação Infantil foi a maior parte no cargo de direção; um pouco mais da metade das mulheres foi docente na etapa (no segmento de três a cinco anos) e apenas um homem ministrou aulas de música na primeira etapa da educação básica.

O gênero ainda configurou a distância considerada necessária aos sujeitos do sexo masculino, uma vez que há receio em tornar-se alvo de acusações de assédio sexual, assim a constituição de tal distância em relação às crianças, ao cotidiano e às profissionais foi percebida, por meio de noções de masculinidade associadas à violência e distanciada de noções de cuidado e educação. E por fim, uma relação paternalista, adultocentrada e machista se evidenciou em algumas narrativas.

Embora as análises das teses sejam feitas sobre a escola de Educação Infantil realizem o alerta sobre a especificidade desta escola, ao contemplarem a gestão, utilizam os autores de referência desta área, os quais não analisam especialmente essa etapa de ensino. É predominante, na gestão escolar, o tratamento genérico tanto para o conceito – utilização racional de recursos para realização de fins determinados (PARO, 1986) – como para a escola. Como decorrência dessa constatação, há predomínio do distanciamento entre teoria e prática e de política e gestão: as primeiras prescrevendo o que deve ser implantado pelas segundas. Essas conclusões vão ao encontro do diagnóstico do grupo de pesquisa, nas suas várias frentes de pesquisa, que nos fazem questionar: “Seria possível fazer pesquisa da mesma maneira? Será que as pessoas desses contextos cotidianos não sabem o que fazem, ideologizadas por um mercado edificante? Será que não lutam por algo?” (ABDIAN; NASCIMENTO, 2017, p. 309). Com Gallo e Figueiredo (2015), podemos dizer que há vários sentidos e práticas existentes, mas se nossas teorias se constituírem predominantemente prescritivas, não darão conta de compreender que o cotidiano escolar se faz “regido pelas leis deste Estado maior que diz sobre suas configurações e funcionamentos, mas que também desenha outras experiências micropolíticas escapando-resistindo ao instituído” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 45). Com isso, em um movimento autocrítico, queremos dizer que a dualidade e a prescrição predominantes nas pesquisas em gestão escolar – da Educação

Infantil também – não dão conta de capturar a multiplicidade de práticas e sentidos presentes nos campos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios teóricos-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 465-480, abr./jun. 2017.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil**: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- BEZERRA, M. C. **Ser gestora da educação infantil**: quais sentidos atribuídos na cultura profissional? 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- CANDIDO, A. A estrutura da escrita. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971. p. 107-128.
- FESTA, M. **Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo**: o processo sob a ótica dos participantes. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre a maioridade e menoridade: as regiões de fronteiras no cotidiano escolar. **Aprender**: cadernos de filosofia e psicologia da educação, Vitória da Conquista, v. 9, n. 14, p. 25-51, 2015.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LIMA, C. L. de S. **Políticas de educação infantil no Município de Teresina-Piauí**: modelos de gestão e expansão da oferta. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- LUZ, A. A. N. **Gestão em centros de educação infantil**: políticas e práticas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

- MONTEIRO, M. K. **Gênero e gestão da educação infantil**: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores (as) educacionais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- ORIANI, V. P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil**: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- PALMEN, S. H. de C. **O trabalho do gestor na educação infantil**: concepções, cenário e práticas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: construção crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARREIRA, L. A. **Famílias e educação infantil**: parcerias? 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2013.
- PEREIRA, J. R. **Pedagogia da educação infantil, gestão escolar e liderança pedagógica**: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- REIS, M. das G. F. de A. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras**: da assistência à educação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista) *In*: TEIXEIRA, A. S. *et al.* (coord.). **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968. p. 18-40. (Clássicos da Administração da Educação, v. 2).
- RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Ecós**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.
- TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. *In*: TEIXEIRA, A. S. *et al.* (coord.). **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968. p. 9-17. (Clássicos da Administração da Educação, v. 2).
- TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.
- TOMÉ, M. F. **A educação infantil foi a escola, e agora?**: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- WOYTICHOSKI, C. A. **O contexto da educação infantil**: implicações da gestão escolar na prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

## PARTE II

# A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO



# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR

*Adriana Alonso Pereira*  
*Sadao Omote*

**Resumo:** O brincar é considerado uma importante atividade, pois possibilita à criança desenvolver-se em seus aspectos físico, cognitivo e emocional. Discussões a respeito do que os professores pensam sobre o brincar de crianças público-alvo da Educação Especial são importantes para avanços na área da Educação Inclusiva. O objetivo deste estudo foi o de investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down (SD). Para este trabalho, selecionaram-se os relatos de três professoras, as quais passaram por entrevistas recorrentes. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base em categorias temáticas. Identificaram-se dificuldades e desafios na promoção da inclusão de crianças com SD na etapa da Educação Infantil. Além disso, as professoras demonstraram dificuldades para relatar como percebiam o brincar de seus alunos com SD.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Brincar; Síndrome de Down.

**Abstract:** The play is considered an important human activity, as it allows the child's physical, cognitive and emotional development. Discussions about what teachers think about the play of disabled children are important for advances in Inclusive Education. The purpose of this study was to investigate the conceptions of preschool teachers about Down's Syndrome (DS) children's play. For this study, there were selected the reports of three teachers, who were subjected to recurring interviews. The interviews were transcribed and analyzed based on thematic categories. There were identified difficulties

and challenges to promote the inclusion of DS children in preschool. In addition, the teachers had difficulties to report how they perceived their DS students' play.

**Key words:** Special Education; Play; Down's Syndrome.

## INTRODUÇÃO

Com a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. Com isso, importantes diretrizes foram fixadas para orientar o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, sendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar um dos eixos fundamentais que norteiam a proposta pedagógica (BRASIL, 1996). O atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos de idade, segundo a LDB, visa a promover “[...] o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Kramer (2006) destaca que, nos últimos trinta anos, houve muitos avanços em relação à forma de se conceber a criança. As especificidades da criança passaram a ser reconhecidas, à medida que as crianças foram concebidas como detentoras de direitos e localizadas dentro de sua cultura, grupo e classe. Houve avanços na concepção de atendimento à criança pequena, de modo que, nos dias de hoje, em muitas instituições, a visão assistencialista da creche está em desuso, em parte, pela própria Constituição e, em parte, pela criação de leis que amparam a criança e garantem os seus direitos (DIDONET, 2001).

Dentre os avanços no modo de conceber a criança como detentora de direitos e inscrita numa determinada cultura ou grupo, um deles diz respeito ao lugar ocupado pelo brincar. O brincar é apontado por diversos autores como primordial na etapa da infância, sendo tomado como uma das atividades principais efetivadas pela criança (WALLON, 1968; BROUGÈRE, 1998; DORNELLES, 2001; MOYLES, 2002; WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 2013).

O brincar é descrito nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI) como uma atividade fundamental na vida da

criança. As crianças se expressam por meio do brincar; além de, por meio da brincadeira, poderem desenvolver “[...] algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e vivência de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, em seus aspectos físico, psíquico e motor, não podemos deixar de assinalar que a maneira como cada criança brinca também é variável, uma vez que, ao brincar, de acordo com Wajskop (2009), as crianças têm a oportunidade de construir hipóteses acerca das situações de sua realidade.

Com a proposta da Educação Inclusiva, todas as crianças possuem direito ao ensino voltado para o atendimento das diferenças que possam ter. Os espaços, tempo e materiais na Educação Infantil devem ser organizados de maneira acessível para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como eixos norteadores da proposta pedagógica as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). A atividade de brincar precisa ser considerada para todas as crianças, incluindo as que apresentam Síndrome de Down (SD). Estas possuem características físicas e comportamentais que demandam atenção especial da parte dos professores, com relação à interação entre elas e seus pares e a eventuais ajustes a serem feitos nas atividades lúdicas.

As crianças com deficiência podem encontrar dificuldades para brincar, em decorrência das diversas adversidades que enfrentam, no âmbito individual, social, físico e ambiental (ZEN; OMAIRI, 2009). Não é diferente com as crianças com SD: elas também exibem dificuldades que não podem ser ignoradas, mas devem ser reconhecidas, a fim de que os professores possam traçar estratégias que visem à ampliação de oportunidades de desenvolvimento para a criança com SD.

A criança com SD mostra dificuldades na aquisição da linguagem, de sorte que pode buscar interação com as outras pessoas do convívio familiar ou fora dele, por meio de modalidades alternativas de comunicação, como a gestual, a gráfica e outras possíveis formas. Além da dificuldade na aquisição



da linguagem oral, devido à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, a hipotonia generalizada pode dificultar o desenvolvimento motor, limitando a exploração do ambiente por meio de suas habilidades físicas (PIMENTEL, 2012; PRIOSTI et al., 2012).

Os professores devem estar atentos às manifestações dessas diferenças, as quais se tornam visíveis, à medida que estejam atentos e busquem compreendê-las (MOYLES, 2002). As crianças têm necessidades diferentes umas das outras e, no brincar, é possível perceber essas manifestações. O professor deve observar essas diferenças e como as crianças externalizam as suas vivências pelo brincar.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento integral de crianças com SD, investigar o que os professores pensam a respeito do brincar pode ser fundamental para identificar quais são os momentos e como esses momentos que envolvem o brincar estão sendo propostos pelos professores aos alunos, incluindo crianças com algum tipo de necessidade educacional especial. Dessa maneira, o objetivo da presente pesquisa foi investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down.

## **MÉTODO**

O presente texto relata parte dos dados de um estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, Parecer nº 2.297.542, com o propósito de, a partir do relato de professoras da Educação Infantil, apresentar a concepção que elas têm do brincar de crianças com Síndrome de Down.

Inicialmente, as participantes foram informadas sobre os objetivos e os procedimentos da presente pesquisa. Aquelas que se dispuseram a participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participaram do estudo nove professoras regentes de turmas da Educação Infantil, com idade variando de 28 a 51 anos e tempo de experiência docente entre 8 e 30 anos. Contudo, para este estudo, apresentaremos relatos de três delas, os quais ilustram as concepções de

professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com SD. Em relação à experiência anterior com alunos com deficiência, apenas uma professora não tinha experiência. Nenhuma professora possuía pós-graduação na área de Educação Especial e Inclusiva.

Os dados foram coletados em cinco EMEIs, no ano de 2018. Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado, com quatro questões que contemplam as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar, tendo em vista crianças com Síndrome de Down. As perguntas foram: 1. O que é o brincar, para você?; 2. O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?; 3. Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos?; 4. Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar?

Foram realizadas duas entrevistas com cada professora, com a intenção de levantar mais dados. A transcrição da primeira entrevista de cada professora, gravada em áudio, era apresentada a ela numa outra sessão de entrevista, para que complementasse até que não tivesse mais nada a acrescentar. No material assim coletado, foram identificados conteúdos específicos, que foram agrupados em categorias e subcategorias temáticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados coletados por meio das entrevistas feitas com as professoras. A análise baseou-se nas seguintes categorias temáticas: 1) função do brincar, 2) o brincar e a aprendizagem na Educação Infantil, 3) dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos e 4) a criança com Síndrome de Down na Educação Infantil.

### **CATEGORIA 1 - FUNÇÃO DO BRINCAR**

Esta categoria contempla os sentidos atribuídos pelas professoras às finalidades do brincar (exemplos: contribuir para a aprendizagem de conteúdos curriculares, auxiliar no desempenho de atividades que favoreçam a transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionar momentos de diversão etc.).

A partir da primeira entrevista, foi possível observar, nos relatos das professoras, uma forte relação entre o conceito de brincar e a aprendizagem/aquisição de algum conteúdo ou habilidade, demonstrando uma percepção do brincar como um instrumento que permite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diferentes âmbitos. Reproduzimos abaixo os relatos da professora P5:

Eles aprendem tudo no brincar, você desenvolve a percepção auditiva, a percepção tátil, a lateralidade, o espaço, o tempo, tudo se desenvolve no brincar. Para mim, como professora, acho que a melhor coisa que tem com as crianças é o brincar. Não é o brincar por brincar, você tem o brincar com objetivos. (P5 – 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, a professora foi solicitada a esclarecer o que ela compreendia por brincar com objetivos. O relato abaixo descreve a compreensão da professora sobre os tipos de brincar.

Porque tem o brincar que você pode induzir a criança a brincar de tal coisa, ou a criança pode brincar livremente, ela inventa a brincadeira por si só de brincar, então, há várias maneiras de brincar, entendeu? Diferente uma da outra, tem aquela que é a diversificada e a dirigida, a dirigida é aquela que a professora coloca lá. (P5 - 2ª entrevista).

Na primeira entrevista, a P5 destaca a importância do brincar atrelado aos objetivos que o professor pretende alcançar. Na segunda, a professora aprofunda o relato concedido na primeira entrevista e explica que existem diferentes formas de brincar, como a diversificada e a dirigida, duas maneiras distintas de planejar situações de aprendizagem, através do brincar.

A respeito da intencionalidade do professor, ao propor brincadeiras e no gerenciamento dos momentos de brincadeiras, este pode interferir nas situações de brincadeira, sugerir temas para as brincadeiras, com a intenção de ampliar o repertório das crianças, instigando novas vivências (MARCOLINO, 2013). Nesse sentido, apesar da importância de conhecer os diferentes tipos de brincar e suas funções, é essencial que,

na prática docente, o professor perceba que é necessária a mediação do docente, mesmo nos momentos do brincar livre. Isto é, o professor pode interferir nos momentos de brincadeira, realizar questionamentos, aguçar a criatividade dos alunos.

Em pesquisa desenvolvida por Wajskop (1996), com o objetivo de investigar a concepção de professores da Educação Infantil sobre o brincar, obtiveram-se resultados interessantes acerca de como os professores tendem, em alguns momentos, a pensar o brincar e a aprendizagem de conteúdos como dicotômicos. Jorge e Vasconcellos (2000) corroboram essa situação, ao afirmar que o brincar, por vezes, é visto como segregado das funções educativas.

Ainda sobre a categoria 1 - Função do brincar, além da forte relação firmada pelas professores sobre o brincar e a aprendizagem de conteúdos expressos no currículo da Educação Infantil, também identificamos uma certa preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abaixo, os relatos da professora P1, os quais expressam um aspecto interessante, quanto ao uso de atividades impressas como um complemento da aprendizagem:

O brincar é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai ensinar tem que ser no brincar, porque papel para eles, aqui, é um complemento básico, entendeu? (P1- 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P1 que esclarecesse o relato fornecido na primeira entrevista, quanto ao que seria o papel na Educação Infantil e a relação entre o uso do papel como um complemento da aprendizagem. O relato abaixo ilustra a diferenciação entre lúdico e papel:

Lúdico são brinquedos, brincadeiras, tudo que não é o papel, o maçante ali, não é? Entendeu? Na quadra é lúdico, né? Na areia é lúdico, os aparelhos recreativos, isso é o lúdico. [...] O lúdico é o brincar. (P1- 2ª entrevista).

Ao analisar a primeira entrevista de P1, podemos perceber que a professora menciona “o papel” como um complemento básico da aprendizagem, ao mesmo tempo que ressalta o brincar como sendo um elemento principal para a aprendizagem na Educação Infantil. Ao observarmos a segunda entrevista, é possível verificar que a professora faz distinção entre lúdico e papel. O lúdico corresponde a brincadeiras e brinquedos, enquanto as atividades que envolvam o registro são tidas como maçantes.

Para Winnicott (1975), o brincar não se restringe à diversão, mas é importante considerá-lo como uma atividade que possui intencionalidade. Na maneira de conceber o brincar, “[...] não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.” (KAWAGOE; SONZOGNO, 2006, p. 204).

O brincar, por vezes, é visto pelos professores como algo segregado das funções educativas (WAJSKOP, 1996; JORGE; VASCONCELLOS, 2000), isto é, não raro, os professores tendem a conceber o brincar como algo que se limita ao lúdico. Em vez disso, o brincar, quando concebido como uma atividade humana, pode extrapolar os limites do lúdico, ou seja, a criança, ao brincar, pode encontrar tanto inquietudes e até mesmo situações de descontentamento ou tristeza quanto alegria da descoberta e oportunidade de enfrentamento de desafios mediante criação de alternativas, etc. Tudo isso pode representar uma grande oportunidade de aprendizagem e de amadurecimento.

Além disso, o professor precisa perceber que as atividades que envolvem o registro “no papel” também podem ser importantes para as crianças na Educação Infantil, uma vez que o registro das vivências dos alunos pode ser um instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças, na etapa da Educação Infantil. A esse respeito, preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010, p. 4-5, grifo nosso):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – *utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças* (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2010).

Dessa forma, compreender as diferenças entre os múltiplos registros pode auxiliar o professor na proposição de vivências capazes de ensinar o desenvolvimento das crianças que são público-alvo da Educação Especial (PAEE), uma vez que, em muitos casos, tais crianças não são respeitadas nas suas diferentes formas de expressar vivências/aprendizagens. Sendo assim, reconhecer que cada criança possui individualidades e que estas precisam ser respeitadas, implica adequar as atividades propostas aos alunos, bem como registro e organização dos materiais que representem o percurso de desenvolvimento das crianças PAEE.

## **CATEGORIA 2 - O BRINCAR E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta categoria contempla os sentidos atribuídos pelas professoras às relações entre o brincar e a aprendizagem (exemplos: o brincar como condição natural e inata que conduz à aprendizagem, o brincar como possibilitador de uma aprendizagem leve, o brincar como um recurso da aprendizagem, o brincar como facilitador da aquisição da alfabetização etc.).

Tendo em vista a primeira entrevista, os relatos da maioria das professoras expressam o brincar como condutor natural à aprendizagem, evidenciando uma percepção do brincar como um caminho que leva facilmente à aprendizagem, sem grandes esforços e intervenções, por parte das professoras. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P7:

A Educação Infantil é o brincar mesmo, é no lúdico mesmo que eles aprendem no concreto, brincando. (P7- 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P7 que esclarecesse um pouco mais a relação entre o brincar e a aprendizagem, na Educação Infantil. O relato abaixo revela a compreensão da professora sobre as aprendizagens, as quais são possibilitadas pelo brincar:

Aprende a dividir, a aceitar, a perder e não só a ganhar, aprende a respeitar as regras, a noção de responsabilidade e organização, pois após a brincadeira elas precisam “aprender” a guardar o que foi usado, cooperando com os outros. (P7- 2ª entrevista).

A partir da segunda entrevista, foram identificados elementos que ensejaram compreender um pouco melhor a relação estabelecida pela professora entre o brincar e as aprendizagens de saberes na Educação Infantil. Um dos pontos relatados pela professora P7 se refere à aprendizagem de regras através do brincar.

É importante destacar que, quando a criança brinca, ela não tem a pretensão de alcançar objetivos educacionais. Ao brincar, a atenção da criança está voltada para as atividades que realiza (KISHIMOTO, 2015).

Desse modo, é importante que os professores desenvolvam concepções claras acerca das diferenciações entre o brincar, jogo, o brinquedo, a brincadeira e o lúdico, pois, ao analisarmos os relatos das professoras, fica evidente a confusão entre esses conceitos, os quais guardam diferenças importantes, que devem ser muito bem conhecidas, porque são norteadoras dos objetivos educacionais, os quais se pretende atingir no desenvolvimento das crianças, na etapa da Educação Infantil.

A respeito de tais confusões, conforme Kishimoto (2015), existem muitas dúvidas em relação ao discernimento dos conceitos de “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”. Por vezes, esses termos são facilmente confundidos, na área educacional. Definir o termo “jogo” não é tarefa fácil, uma vez que existe uma gama de atividades que são consideradas jogos. Conforme Kishimoto (2015), dentro de uma mesma categoria, há diversos tipos de jogos, tais como: individuais, coletivos, simbólicos, de salão, faz-de-conta, motores, verbais, políticos, de animais etc.

A presente discussão se apoia na visão de Kishimoto (2015), porque é o conceito que melhor se aproxima dos relatos das professoras, uma vez que, por mais que as professoras tenham utilizado o termo “brincar”, compreendemos que, na realidade, o termo “jogo” é aquele que melhor se aproxima dos relatos, já que, durante a realização das entrevistas, as professoras fizeram menção à aprendizagem de regras.

No campo educacional, comumente, o termo “jogo” é confundido com jogo educativo. O jogo educativo possui objetivos claros, os quais são definidos pelo professor, enquanto mediador das aprendizagens da criança. Esse tipo de jogo visa ao desenvolvimento de habilidades e competências definidas *a priori* pelo professor. Contudo, o jogo enquanto atividade/processo não possui um objetivo definido e é caracterizado pela “[...] incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento.” (KISHIMOTO, 2015, p. 5).

Nesse sentido, quando a professora alude ao brincar enquanto veiculador do desenvolvimento de diversas competências, ela está se referindo aos aspectos do ensino, ao jogo educativo, que possui objetivos elencados pelo professor, dentre os quais é possível ressaltar os seguintes: aprender a partilhar os brinquedos, a guardá-los, aprender a perder e a respeitar regras.

Ainda sobre a categoria 2 - O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil, identificamos que, além de o brincar ter sido fortemente associado a uma aprendizagem quase instantânea, sem grandes interferências do professor, encontramos nos relatos de algumas professoras a relação entre o brincar e a aprendizagem de conteúdos. Adotaremos conteúdos com o significado da aquisição de habilidades e competências descritas nos currículos da Educação Infantil. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P5:

Um tá ligado com o outro, por exemplo, se eu trabalho uma música na quadra, eu trago ela pra dentro da sala de aula, aí eu trabalho palavras-chave, o tema da música, o ritmo, composição, quem fez, quem deixou de fazer, você leva pra quadra e coloca no movimento, então uma tá interligada com a outra”. (P5 - 1ª entrevista).



É tudo se começa a viver no brincar, quando a criança interage legal resolve seus conflitos melhor, o faz-de-conta é mais rico [...]”.  
(P5 – 2ª entrevista).

Ao analisarmos a fala da professora P5 acerca da relação entre o brincar e a aprendizagem, podemos destacar a intencionalidade do professor da Educação Infantil ao propor atividades por meio do brincar. A professora P5 parece perceber a ligação entre o currículo da Educação Infantil e as atividades propostas, visto que consegue descrever as aprendizagens que pretende desenvolver junto à criança, atreladas às diferentes propostas de atividades.

O trabalho pedagógico deve se constituir sob a ótica intencional, isto é, ao organizar os tempos, espaços, materiais, na Educação Infantil, o professor não pode perder de vista as intenções que nortearão tais organizações (DE LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Apesar da importância do trabalho pedagógico intencional na Educação Infantil, é preciso tomar cuidado, para que os momentos que envolvem atividades lúdicas não sejam enrijecidos, ou seja, as situações de aprendizagem precisam ser organizadas de modo a permitir à criança a livre expressão. O professor, ao fazer intervenções, deve pautá-las em observação e conhecimento (WAJSKOP, 1995).

### **CATEGORIA 3 - DIFICULDADES PARA SUGERIR BRINCADEIRAS AOS ALUNOS**

Esta categoria contempla os motivos das dificuldades para desenvolver brincadeiras com os alunos (exemplos: crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de envolvimento da família, dificuldades para mediar os momentos de brincadeiras, dificuldades com a gestão da turma nos momentos de brincar etc.).

Em relação à terceira pergunta, a maioria das professoras disseram não enfrentar dificuldades para propor brincadeiras aos alunos. Entretanto, podemos observar resultado interessante, quando observamos os relatos da professora P1. Na primeira entrevista, P1 relata que possui dificuldades em

planejar brincadeiras para os alunos, quando há a presença de criança com maior dificuldade de aprendizagem e síndromes diferentes. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P1:

Tem criança que tem maior dificuldade de aprendizagem, é uma série de coisas. Hoje, a gente encontra muitas síndromes diferentes, é bem assim. (P1 – 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P1 que esclarecesse um pouco mais os relatos concedidos na primeira entrevista.

Olha, eu acho que sim, não pela Síndrome em si, pelas condições de inclusão do que a gente tem de uma forma geral no país, né, que eu acho ainda muito pouco, né, por exemplo, a gente tá com uma criança, você não tem uma profissional ali pra tá te passando... eu acho que cada escola tinha que ter um profissional constantemente, não em alguns momentos só, então, eu acho que dificulta, às vezes, que você mesmo tem que correr atrás, tem que pesquisar, né, agora existe também aquela criança que tem uma Síndrome e que acompanha muito bem, né, segue o rumo que a família também já, desde pequeno, trabalhou aquilo. (P1- 2ª entrevista).

Pelo conteúdo dos relatos, foi possível identificar diferentes fatores, os quais, de acordo com a professora P1, podem dificultar a proposição de brincadeiras aos alunos. Na segunda entrevista, a professora esclarece um pouco mais os fatores mencionados na primeira entrevista. Um deles se refere às síndromes diferentes, indicadas na primeira entrevista. Na segunda, a professora explicita que a dificuldade não é em decorrência da existência de síndromes diferentes, porém, decorre justamente da falta de apoio de um profissional especializado, que, de fato, auxilie o professor nas atividades docentes.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas com a intenção de verificar a concepção de professores sobre a inclusão. Os resultados, em sua maioria, evidenciam similaridade nos fatores que dificultam a inclusão. Entre eles, ressalta-se justamente a falta de um profissional especializado capaz de fornecer apoio ao professor da classe regular e a necessidade de

ter formação adequada para atuar na perspectiva inclusiva (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; SANT'ANA, 2005).

Ao analisar os relatos de P1, notamos indícios da falta de capacitação adequada para atuar e propor situações de brincadeiras que contemplem as crianças com necessidades educacionais especiais, pois a referida professora menciona dificuldades para planejar brincadeiras a alunos público-alvo da Educação Especial.

Um dos entraves junto aos alunos PAEE, na Educação Infantil, se refere à dificuldade, por parte dos professores, em propor e manejar atividades que envolvam o brincar, considerando as individualidades das crianças (SANT'ANNA et al., 2018).

Em pesquisa efetuada por Sant'Anna et al. (2018), a qual objetivou identificar a percepção dos professores sobre as dificuldades para realizar e mediar brincadeiras para crianças com NEE na Educação Infantil, os resultados indicaram que os professores brincam mais com as crianças PAEE, quando há o apoio de um outro professor. A respeito da mediação pedagógica, as atividades eram planejadas de acordo com a maioria da turma, de modo que as crianças PAEE eram desconsideradas. O estudo mostrou ainda que, quando o professor fazia algum tipo de intervenção junto às crianças PAEE, essas intervenções ocorriam de última hora, sem planejamento.

Conforme o Plano Nacional de Educação e a Lei Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, é dever da escola a promoção de um ensino que respeite as necessidades individuais de cada criança e, para que isso ocorra, é preciso implementar as adaptações e adequações necessárias, as quais visem ao desenvolvimento das crianças, independentemente de quaisquer diferenças que possam apresentar (BRASIL, 2008).

Desse modo, reforça-se a necessidade de ampliar a formação de professores, para que compreendam formas de mediar e intervir nos diferentes momentos, os quais envolvam a atividade do brincar para todas as crianças. Essa formação deve levar em conta uma concepção e diferenciação clara a propósito dos conceitos brincar, brinquedo e jogos, pois se percebe que os professores que tiveram dificuldades para propor e

manejar brincadeiras também demonstraram dificuldades para conceituar a atividade do brincar. Essa dificuldade de conceituação é maximizada, quando nos referimos ao brincar de crianças PAEE.

#### **CATEGORIA 4 - A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta categoria contempla os aspectos inclusivos da criança com Síndrome de Down (SD), na Educação Infantil (exemplos: Dificuldades com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, manejo da turma para favorecer o processo de inclusão de crianças SD, comportamento da criança com SD nos momentos de realização das atividades etc.).

Pode-se perceber que, na visão de muitos professores, o brincar é considerado como uma atividade pedagógica. Ao analisarmos as falas das professoras sobre o que era o brincar para elas, percebemos que muitas das professoras que apresentaram concepções superficiais sobre o que era o brincar, também não souberam explicitar o modo como percebiam a atividade do brincar em crianças com SD.

Neste estudo, evidenciou-se a importância de mediações adequadas para garantir o processo de aprendizagem que acontece nos momentos das brincadeiras. Para que uma criança usufrua dos momentos que envolvem o brincar, os professores precisam conhecer as dificuldades e potencialidades de cada criança para que possam intervir de forma adequada, nos diferentes momentos que envolvam o brincar (BROUGÈRE, 1998; POZAS, 2014).

A respeito da intervenção de professores da Educação Infantil, por meio da organização de tempo, espaço e materiais, em pesquisa realizada por Araújo (2019), com o objetivo de identificar e analisar aspectos da prática pedagógica que contribuem para a acessibilidade curricular da criança com Síndrome de Down, na Educação Infantil, com enfoque nas adaptações, estratégias e recursos utilizados pelos professores, os resultados indicaram que as mediações pedagógicas se mostraram mais efetivas, quando foram propostas atividades em grupo, uso de jogos, brincadeiras livres e dirigidas,

inserção em brincadeiras em grupo, brincar junto, organização do espaço escolar, com a intenção de facilitar a comunicação.

O estudo realizado por Anhão (2017), com o intuito de verificar, categorizar e analisar comportamentos de crianças com Síndrome de Down, comparadas a crianças com desenvolvimento típico, inseridas em escolas de Educação Infantil, notou-se que as crianças com Síndrome de Down solicitaram mais a ajuda de colegas e da professora. Essas crianças demonstraram igualmente precisar de maior apoio psicomotor. Conforme o autor, as diferentes dificuldades enfrentadas pela criança com SD também podem estar ligadas à maneira como o ambiente é organizado, para os momentos da brincadeira.

Os resultados das pesquisas mencionadas nos chamam atenção para os achados do presente estudo, pois, por mais que a organização do ambiente para os momentos de brincadeira seja muito importante para o desenvolvimento infantil, percebemos que as professoras não mencionaram possíveis intervenções realizadas junto às crianças com SD. O que percebemos nos relatos de algumas professoras, conforme o trecho ilustrativo abaixo, é a tentativa de incluir a criança com SD nas situações de aprendizagem, Contudo, a partir dos relatos, não foi possível identificar elementos que nos permitissem verificar as intervenções das professoras para incluir de fato essas crianças, nas atividades pedagógicas, as quais envolvam o brincar.

Como se pode observar nos relatos abaixo, na primeira entrevista, a professora P7 menciona que sempre procura incluir o aluno com Síndrome de Down em todas as situações e tem o desejo de que ele participe normalmente de todas as situações.

Então assim, das brincadeiras ela participa de todas as brincadeiras, do jeito dela, as vezes em algumas, acontecia alguma coisa, mas assim ela sempre tem avançado bastante e ela participa como os outros entendeu?! Não faço diferenciação nada, muito pelo contrário tô sempre incluindo ela em tudo, eu quero que ela participe “normalmente” de todas as situações. (P7 - 1ª entrevista).

Gostava de sentar com os colegas da turma para brincar. Sorria quando estava gostando da brincadeira, apontava para o amigo pegar o brinquedo que ele queria. (P7 - 2ª entrevista).

A fala da professora revela uma preocupação em incluir a criança com Síndrome de Down nas situações de aprendizagem. Essa visão é muito relevante, pois a inclusão requer não só mudanças físicas, estruturais, mas também de mentalidade.

Segundo Omote et al. (2005), apenas a inserção do aluno público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular não garante que a inclusão ocorra. Logo, o manejo da turma visando ao desenvolvimento de um ambiente acolhedor se faz necessário, pois a convivência harmoniosa da turma, pode depender de atitudes favoráveis em relação à inclusão, bem como da compreensão da proposta da educação inclusiva.

A preocupação da professora em incluir o aluno com SD pode possibilitar que a criança tenha maiores oportunidades de desenvolvimento, por meio de situações estruturadas. Contudo, não é apenas o desejo de incluir que garantirá que a criança se desenvolva, mas é igualmente importante que o professor da Educação Infantil tenha uma concepção clara sobre o brincar, pois o brincar é o eixo estruturante da prática pedagógica, na Educação Infantil.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância de toda a equipe escolar organizar os espaços e tempos escolares, bem como os momentos de interação, por meio do brincar. É imperioso que o professor da Educação Infantil esteja atento aos momentos de interações, de sorte que possa manejar a turma de uma maneira inclusiva, isto é, desenvolvendo ações voltadas à inclusão do aluno com Síndrome de Down (SANT'ANNA et al., 2018), mas de modo que, ao mesmo tempo, os outros alunos também possam ter acesso aos benefícios que a inclusão proporciona.

## CONCLUSÃO

O presente estudo aponta que as professoras da Educação Infantil necessitam de maior investimento na formação continuada, pois as entrevistas evidenciaram que elas não possuem muita clareza a respeito de como realizar intervenções, para que as crianças com Síndrome de Down possam participar das brincadeiras, de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

Percebeu-se também que, quando questionadas acerca de como elas percebiam o brincar das crianças com SD e como eram as interações com os colegas da turma, elas se referiram a muitas dificuldades de aprendizagem. A comunidade escolar precisa se organizar para criar estratégias capazes de auxiliar o professor da classe comum, no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados desta investigação possibilitam reflexões sobre a necessidade de maior atenção para a área da Educação Infantil, tendo em vista que muitos avanços ainda precisam ocorrer, a fim de que, de fato, as políticas públicas e a garantia dos direitos da criança possam ser colocadas em prática.

Sugerem-se novas pesquisas concernentes às concepções de professores sobre o brincar, no contexto inclusivo, pois esse ainda é um tema pouco explorado, apesar de ser discutida amplamente a importância do brincar, dentro da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANHÃO, P. P. G. **Análise do desempenho de crianças com Síndrome de Down no ambiente de Educação Infantil.** 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

ARAÚJO, M. A. **Práticas pedagógicas na educação infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com síndrome de Down.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- CAPELLIN, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação (PUCRS)**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- DE LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e Teoria Histórico Cultural: Convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, 2012.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: DIDONET, V. **Educação infantil: a creche, um bom começo**. Brasília, DF: Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 11-28.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.
- JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.
- KAWAGOE, V. R. P.; SONZOGNO, M. C. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 203-212, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.



- MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil**. Trad. de M. A. V. Veríssimo e G. Wajskop. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, São Paulo, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.
- PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro: SENAC, 2014.
- PRIOSTI, P. A.; GERMANO, R. G.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Instrumentos de avaliação da força de preensão e destreza manual para crianças com Síndrome de Down: dinamometria e teste de caixa de blocos. *In*: D'ANTINO, M. E. F.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. S. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: estudos interdisciplinares em Educação e Saúde no município de Barueri, SP**. São Paulo: Memnon, 2012. p. 182-197.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, p. 227-234, 2005.
- SANT'ANNA, M. M. M. *et al.* Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 100-114, 2018.
- WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.
- WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil: implicações para a prática institucional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago; 1975.
- ZEN, C. C.; OMAIRI, C. O. O modelo lúdico: uma nova visão do brincar para a terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 43-51, 2009.

# DIREITO À EDUCAÇÃO E ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS, FILHAS DE MULHERES PRESAS

*Carla Mayara dos Santos de Jesus*  
*Cláudia da Mota Darós Parente*

**Resumo:** Existem muitos estudos sobre a educação infantil que comprovam a importância do aprendizado, do desenvolvimento e da humanização da criança desde o seu nascimento. Nas últimas décadas, a inclusão da educação infantil nos sistemas de ensino e a disseminação do direito à educação mostram relevantes avanços na área. O atendimento em creches passou a ter uma conotação educacional e a organização do espaço ganhou maior relevância. Infelizmente, nem todas as crianças têm acesso à educação infantil. O capítulo tem como objetivo apresentar as possibilidades de atendimento oferecido a crianças de 0 a 3 anos, cujas mães estão presas. Para isso, primeiramente os direitos dessas crianças serão sistematizados e, em seguida, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, descrevemos a situação nos presídios femininos, caracterizando os espaços para atendimento às crianças e ressaltando os limites desses ambientes ao desenvolvimento integral da infância.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Creche; Presídio feminino.

**Abstract:** There are many studies on early childhood education that prove the importance of learning, development and humanization of children from birth. In recent decades, the inclusion of early childhood education in education systems and the dissemination of the right to education show significant advances in the area. The attendance in child care centers started to have an educational meaning and the organization of the space gained more relevance. Unfortunately, not all children have access to early childhood education. The chapter aims to present the possibilities of attendance offered to children from 0

to 3 years old, whose mothers are imprisoned. For this, first of all, the rights of these children will be systematized and then, through bibliographic and documentary research, we describe the situation in women's prisons, characterizing the spaces for child care and highlighting the limits of these environments to the integral development of childhood.

**Keywords:** Early childhood education; Child care centre; Woman's prison.

## **INTRODUÇÃO**

Existem muitos estudos sobre infância e educação infantil que disseminam a importância de se oferecer educação de qualidade às crianças desde o seu nascimento. Apesar disso, ainda é necessário um avanço significativo nas políticas sociais e educacionais, assim como nas práticas pedagógicas destinadas à infância, a fim de garantir igualdade nas condições de acesso, respeito à diversidade e atendimento de qualidade.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceram a gratuidade da educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos (BRASIL, 1988; 1996). Porém, infelizmente, tal direito não abrange toda a população nessa faixa etária. Dentre as inúmeras discrepâncias de acesso à educação no país, encontramos esquecidas e menosprezadas, crianças que vivem em presídios, ou seja, locais destinados ao cumprimento de penas por delitos cometidos; não são locais adequados, a priori, para a educação, a humanização e o desenvolvimento das crianças.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as possibilidades de atendimento oferecido a crianças de 0 a 3 anos, filhas de mulheres presas no contexto brasileiro. Para isso, primeiramente serão sistematizados os direitos das crianças de 0 a 3 anos. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, descrevemos a situação nos presídios femininos, caracterizando os espaços existentes para atendimento aos bebês, ressaltando os limites desses ambientes ao desenvolvimento integral da infância.

### **1. EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL**

Desde a criação da primeira creche em nosso país, no Rio de Janeiro, em 1889, a história da educação infantil recebeu inúmeras influências

do ponto de vista histórico, social, político e pedagógico. Filantropia, industrialização, força de trabalho, movimentos trabalhistas, movimentos feministas, defesa de direitos humanos, assistencialismo, entre outras temáticas, ajudam a explicar a trajetória histórica da educação infantil no Brasil (ANDRADE, 2010; DEL PRIORE, 2013; OLIVEIRA, 2007).

Atualmente, a Constituição Federal de 1988 (incluindo suas alterações) define como direito dos trabalhadores a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988; 2006, art. 7º, inciso XXV). Já na Seção específica da educação, a Constituição estabelece o dever do Estado na garantia do direito à educação, entre outros, por meio da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988; 2006, art. 208, inciso, IV).

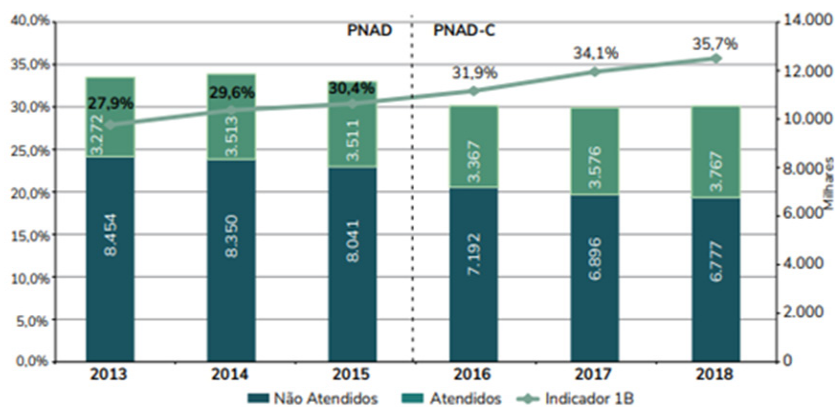
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (e suas alterações), afirma que a educação é a “primeira etapa da educação básica” e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Na oferta da educação infantil: creches são os estabelecimentos destinados ao atendimento de 0 a 3 anos; e pré-escolas são os estabelecimentos para atendimento a crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996; 2013).

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, definiu como meta 1:

[...] Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Com base no Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação, no que se refere especificamente à população de 0 a 3 anos, o Gráfico 1 apresenta dados da evolução do atendimento nas creches brasileiras.

Gráfico 1: Número percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava escola ou creche – Brasil- 2013- 2018



Fonte: Brasil (2020, p. 32).

De acordo com o relatório citado, podemos notar uma evolução positiva de crianças matriculadas em creches ao longo dos últimos anos. No entanto, é preciso salientar que a população dessa faixa etária diminuiu e, portanto, a demanda também foi reduzida. E, mesmo com avanços no número de atendimento, para se alcançar a meta 1, ainda é necessário que 1,5 milhões de crianças de 0 a 3 anos sejam matriculadas em creches de todo o país (BRASIL, 2020).

Entre as principais conclusões do relatório de monitoramento do PNE, destacamos:

A cobertura de crianças de 0 a 3 anos que apresentou tendência de crescimento na desigualdade entre regiões, zonas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos durante o período que antecedeu ao PNE, apresentou nos últimos cinco anos maior estabilidade entre esses grupos, mas sem clara tendência quanto à reversão dessas desigualdades. (BRASIL, 2020, p. 50-51).

O documento também menciona “a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as

crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda desse grupo” (BRASIL, 2020, p. 51).

O Plano Nacional de Educação demonstra, nessa meta, a intenção de oferecer mais vagas em creches, entendendo que a educação é importante e necessária, principalmente para as famílias de baixa renda, sendo esta uma maneira de atenuar as diferenças sociais em nosso país. Todavia, os bebês filhos de mães presas, foco deste capítulo, ainda se encontram à margem da sociedade, uma vez que não encontramos esforços públicos para que estes gozem do direito à educação.

Cabe, portanto, refletirmos sobre a isonomia e os direitos das crianças que se encontram nos presídios. Infelizmente, nos dados relativos ao Censo Escolar, publicados anualmente, não há menção à escolarização de crianças que vivem nos presídios, o que dificulta saber o atendimento educacional oferecido àqueles que se encontram com suas mães no sistema carcerário.

## **2. SISTEMA CARCERÁRIO FEMININO: ALGUNS DADOS**

Dados relativos aos presídios no Brasil estão disponíveis no Sistema do Ministério da Justiça e Segurança Pública (INFOPEN), criado em 2004. Em 2014, houve a iniciativa do governo de separá-lo por gênero e, a partir de então, as informações relativas ao sistema prisional feminino passaram a contar com o INFOPEN MULHERES, disponível no *site* do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Assim, segundo dados do INFOPEN MULHERES, temos um total de 36.929 mulheres presas no Brasil, o que representa 5% da população carcerária, muito inferior à população carcerária masculina (95%) (BRASIL, 2019).

Em termos de incidências criminais das mulheres que se encontram presas, analisando-se o período de julho a dezembro de 2017, 50,94% das incidências estavam relacionadas a drogas, seguidas de crimes contra o patrimônio (26,52%) e crimes contra a pessoa (13,44%). A título de comparação, no caso dos homens, 51,84% das incidências criminais do

período estavam relacionadas a crimes contra o patrimônio (quando a pessoa subtrai algo que não lhe pertence) (BRASIL, 2019).

No que se refere à idade da população carcerária feminina, prevalece a prisão de mulheres jovens: “25,22% possuem entre 18 a 24 anos, seguido de 22,66% entre 35 a 49 anos e 22,11% entre 25 a 29 anos. Somados ao total de presas até 29 anos de idade totalizam 47,33% da população carcerária.” (BRASIL, 2019, p. 29).

Especificamente no que concerne ao Estado de São Paulo, em 2019, havia 11.427 mulheres em cárcere, representando 5% da população carcerária, proporção similar ao cenário nacional. No estado paulista, a população prisional feminina cumpre pena em 21 estabelecimentos penais, distribuídos em 15 cidades (BRASIL, 2019).

Diante desses dados, é possível visualizar que há uma relação estreita entre a população carcerária feminina e a educação de seus filhos. Afinal, quais são os direitos das crianças, filhas de presidiárias? Afinal, o que acontece com uma criança que nasce no presídio? Que atendimento educacional é oferecido e garantido a essas crianças?

### **3. CRIANÇAS EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS: ASPECTOS LEGAIS**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Em seu capítulo II (Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade), artigo 15, está expressa a garantia à criança e ao adolescente do “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade [...]” (BRASIL, 1990). Em seu artigo 16, o ECA estabelece que a liberdade citada deve abranger:

- I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI – participar da vida política, na forma da lei;

VII – buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990).

Apenas com base nos artigos citados, já observamos que a Lei não é cumprida no que se refere às crianças que se encontram encarceradas com suas mães dentro dos presídios: de que maneira a vivência no presídio garante o ir e vir?

O artigo 3º do Capítulo I (Das Disposições Preliminares) do ECA, cita o direito à proteção integral da criança e do adolescente, lhes sendo assegurado “O desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.” (BRASIL, 1990). Uma vez mais questiona-se: haverá condições adequadas de desenvolvimento da criança no presídio?

Ainda no mesmo capítulo, após o Estatuto garantir todas as condições necessárias para uma gravidez integralmente segura para mãe e bebê, no artigo 9º, define-se que: “O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.” (BRASIL, 1990). Assim, por um lado, garante-se o direito de amamentar a criança, porém esse direito ocorre num espaço de privação.

O capítulo III (Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária) do ECA, artigo 19, alterado em 2016, estabelece que: “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”. (BRASIL, 2016).

Assim, em que pese os direitos estabelecidos pelo ECA, em 2009, após sofrer alterações em seu Capítulo II, a Lei de Execução Penal (LEP), sobre os direitos das mulheres presas, define:



Art. 89. Além dos requisitos referidos no art. 88, a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de **creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos**, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa.

Parágrafo único. São requisitos básicos da seção e da creche referidas neste artigo:

I – atendimento por pessoal qualificado, de acordo com as diretrizes adotadas pela legislação educacional e em unidades autônomas; e

II – horário de funcionamento que garanta a melhor assistência à criança e à sua responsável. (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Com base na legislação citada, temos indícios de que os direitos das crianças que vivem em estabelecimentos penais estão sendo negados, simplesmente pelo fato de que estão sendo encarcerados com suas mães.

A previsão de creche dentro de um presídio, se por um lado pretende garantir um direito à mulher presa, por outro, limita as condições de atendimento educacional à criança. Justamente por isso, tanto no campo do direito, como no campo da educação, muitos interpretam que a creche dentro dos presídios é um retrocesso.

Já vimos que a Constituição Federal e a LDB (e suas respectivas alterações) definem como dever do Estado a oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1988; 1996). Além de questões óbvias a respeito do quanto não é adequado que um bebê cresça e se desenvolva nesse ambiente de privação de liberdade, a nomenclatura “creche”, utilizada pela Lei de Execução Penal, não condiz com o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases: um local no qual deveria ser garantido “[...] o desenvolvimento integral da criança [...], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira parece estar aberta para a questão da maternidade/paternidade no contexto prisional. Contudo, os textos deixam lacunas, como no atendimento em creche (*sic*) pré-escola para filhos de presos, dando a impressão que os legisladores

não pensaram nas implicações do cumprimento desses dispositivos legais para as mães e pais, para as crianças e no envolvimento do próprio Estado para a efetivação dos direitos. A questão de creches em presídios é bastante polêmica e complexa; talvez em decorrência da finalidade punitiva do ambiente prisional e das relações violentas e altamente administradas estabelecidas em seu interior não serem as mais adequadas para o saudável desenvolvimento infantil. (STELLA, 2010, p. 15).

O Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) - previsto na Lei de Execução Penal - foi criado em 1980 com o objetivo de, entre outros “propor diretrizes da política criminal quanto à prevenção do delito, administração da Justiça Criminal e execução das penas e das medidas de segurança”. O Conselho é composto por 13 integrantes, sendo: “professores e profissionais da área do Direito Penal, Processual Penal, Penitenciário e ciências correlatas, bem como por representantes da comunidade e dos Ministérios da área social” (BRASIL, 1984).

Em 15 de julho de 2009, o Conselho emitiu a Resolução CNPCCP nº 4 a respeito da situação de mulheres encarceradas e seus filhos. Segundo o documento,

[...] a estada, permanência e posterior encaminhamento das(os) filhas(os) das mulheres encarceradas devem respeitar as seguintes orientações: I - Ecologia do desenvolvimento humano, pelo qual os ambientes de encarceramento feminino devem contemplar espaço adequado para permitir o desenvolvimento infantil em padrões saudáveis e uma relação de qualidade entre a mãe e a criança; II - Continuidade do vínculo materno, que deve ser considerada como prioridade em todas as situações; III - Amamentação, entendida como ato de impacto físico e psicológico, deve ser tratada de forma privilegiada, eis que dela depende a saúde do corpo e da psique da criança (BRASIL, 2009b).

A Resolução também determina que “deve ser garantida a permanência de crianças no mínimo até um ano e seis meses para as (os) filhas (os) de mulheres encarceradas junto às suas mães [...]” e que “após a

criança completar um ano e seis meses deve ser iniciado o processo gradual de separação que pode durar até seis meses” (BRASIL, 2009b).

Por fim, pode-se mencionar o documento “Diretrizes Básicas para Arquitetura Penal” elaborado pelo Ministério da Justiça. No referido documento, o “Módulo de Berçário e Creche”

[...] destina-se a atender as mulheres gestantes presas e mulheres presas e seus respectivos filhos e filhas contemplando as necessidades específicas do público nesta condição. A estrutura para crianças até dois anos contempla espaços de berçário e entre dois e sete anos, espaços que possibilitem a educação infantil, aqui denominados creches. Estes espaços deverão ser previstos para um atendimento mínimo de 20 crianças, em unidades penais com capacidade de até 500 vagas e, em caso de unidades com mais de 500 vagas de presas, deve-se estipular 5% do total de vagas. (BRASIL, 2011, p. 70).

#### 4. FILHOS DE MULHERES PRESAS: DESTINOS E ATENDIMENTOS

Por meio da pesquisa documental e bibliográfica, foi possível sistematizar os diferentes destinos e atendimentos das crianças, filhas de mulheres presas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Destino de crianças, filhas de mulheres presas

Destino da Criança	Detalhamento
<b>Situação 1 - Criança não fica no presídio</b>	A guarda da criança passa para terceiros (geralmente familiares).
<b>Situação 2 - Criança fica com a mãe em prisão domiciliar</b>	A criança permanece com sua mãe presa, em sua própria residência.
<b>Situação 3 - Criança vai para um abrigo</b>	A criança vai para abrigo caso não existam familiares para assumir a guarda.

<b>Situação 4 - Criança fica no presídio</b>	A criança permanece nas celas de presas	A criança fica em um berçário e/ou centro de referência materno-infantil	A criança frequenta uma creche no interior no estabelecimento penal	A criança frequenta uma creche externa ao presídio
	Caso o estabelecimento penal não ofereça um espaço específico aos bebês.	Espaço restrito para mães com bebês.	Caso o estabelecimento penal disponha de uma creche.	Caso exista esse tipo de arranjo, a exemplo de transporte.

Fonte: Pesquisa documental e bibliográfica. Elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 mostra que existem basicamente quatro situações. Na primeira situação, a criança sai do presídio ao nascer ou, no momento da reclusão da mulher, a criança não fica com a mãe no presídio. Essa situação refere-se aos casos em que a guarda da criança é repassada a terceiros (geralmente um familiar).

De acordo com a Resolução CNPCP nº 4:

A escolha do lar em que a criança será abrigada deve ser realizada pelas mães e pais assistidos pelos profissionais de Serviço Social e Psicologia da unidade prisional ou do Poder Judiciário, considerando a seguinte ordem de possibilidades: família ampliada, família substituta ou instituições (BRASIL, 2009b).

Conforme o Quadro 1, na segunda situação, a legislação permite que a mãe fique em prisão domiciliar durante certo período. A Lei n. 13.769 altera a Lei de Execução Penal e disciplina a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar em certas situações. Assim, a gestante, mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência, poderá cumprir prisão domiciliar, desde que: “I - não tenha cometido crime com violência ou grave ameaça à pessoa; II - não tenha cometido o crime contra seu filho ou dependente” (BRASIL, 2018). A legislação recente, portanto, oferece boa margem para que a criança, ao nascer, não tenha que ficar no presídio.

No que se refere à terceira situação apresentada no Quadro 1, caso não existam familiares que possam assumir a guarda da criança enquanto sua mãe está presa, a criança vai para um abrigo.

Importante destacar que nas três primeiras situações, é possível, inclusive, que a criança frequente uma creche pública.

Na quarta situação mencionada no Quadro 1, caso a mãe exponha o desejo de permanecer com seu filho, ele viverá no interior do estabelecimento penal. Importante ressaltar o direito à amamentação não abrange apenas um bebê que venha a nascer no presídio, mas também nas situações em que uma mulher presa é também mãe de um bebê.

Caso a criança fique com sua mãe no presídio, nossa pesquisa identificou três tipos de atendimentos: A) mãe e bebê permanecem na própria cela, caso o estabelecimento penal não ofereça um espaço específico aos bebês; B) mãe e bebê são transferidos para um centro de referência materno-infantil ou local onde haja um berçário; C) mãe e bebê ficam num estabelecimento onde existe uma creche; D) a criança frequenta uma creche externa ao presídio.

A Resolução CNPCP nº 4 estabelece que

Art. 5º Para abrigar as crianças de até dois anos os estabelecimentos penais femininos devem garantir espaço de berçário de até quatro leitos por quarto para as mães e para suas respectivas crianças, com banheiros que comportem banheiras infantis, espaço para área de lazer e abertura para área descoberta.

Art. 6º Deve ser garantida a possibilidade de crianças com mais de dois e até sete anos de idade permanecer junto às mães na unidade prisional desde que seja em unidades materno-infantis, equipadas com dormitório para as mães e crianças, brinquedoteca, área de lazer, abertura para área descoberta e participação em creche externa. [...]

Art. 10 A União e os Estados devem construir e manter unidades prisionais femininas, mesmo que de pequena capacidade, nas suas diferentes macroregiões, devendo assegurar no mínimo uma unidade nas regiões norte, sul, leste e oeste do seu território com berçário para abrigar crianças com até dois anos de idade. (BRASIL, 2009b, grifo nosso).

No entanto, os dados sobre as condições do sistema carcerário vão mostrar que uma minoria apresenta espaços adequados aos bebês.

## **5. CONDIÇÕES DE ATENDIMENTO A CRIANÇAS PEQUENAS NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO: ALGUMAS ILUSTRAÇÕES**

Em 2007, foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), cujos resultados foram publicados no documento “CPI do Sistema Carcerário” (BRASIL, 2009c). O documento apresenta informações extremamente relevantes sobre as condições dos estabelecimentos prisionais brasileiros, incluindo a situação de crianças que vivem nos presídios.

Nas diligências da CPI, pudemos visualizar uma triste realidade, que não poderia sequer ser imaginada. As crianças nascem dentro do cárcere e ali permanecem sem a assistência devida durante período não fixado na legislação, permanecendo à mercê dos diretores e dos regulamentos locais. (BRASIL, 2009c, p. 287).

O relatório da CPI traz o caso de um menino de 2 anos em Cuiabá que vive no presídio. De que maneira essa criança tem seus direitos assegurados? “Para ele, a creche é o mundo. Ali acorda, brinca, dorme. Nasceu na cadeia. Excepcionalmente, por determinação da diretora, nesta creche-cadeia as crianças podem ficar com as mães até os 3 anos.” (BRASIL, 2009c, p. 310).

No entanto, o relatório da CPI sugere que o menino que vive no presídio de Cuiabá é privilegiado por estar em um local com brinquedos à disposição, limpo e ainda arejado. Ou seja, esse é considerado o auge do atendimento oferecido a crianças em presídios, mesmo que, claramente, esteja aquém do que nos traz a lei e as pesquisas no campo educacional. Isso porque, em contrapartida, muitas crianças, segundo a CPI “[...] ficam literalmente presas com as suas mães, vivendo atrás das grades, em celas coletivas, imundas, fétidas, úmidas, sem condições para gente grande, quanto mais para gente pequena.” (BRASIL, 2009c, p. 310).

Em 2015, foi publicado o documento intitulado “Dar à luz na sombra: condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão.”, resultado de pesquisa realizada pela Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL/MJ) em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

Trata-se de uma pesquisa que:

[...] problematiza os principais gargalos que impossibilitam a materialização de direitos formalmente garantidos a mulheres em privação de liberdade e apresenta propostas concretas para o exercício desses direitos. [...] Durante nove meses tivemos conversas informais com mais de 80 detentas. Realizamos aproximadamente 50 entrevistas, visitamos estabelecimentos prisionais e unidades materno-infantis em seis estados brasileiros e na Argentina, bem como creches voltadas para atender as filhas e filhos de mulheres em situação prisional. Este estudo congrega vozes de diferentes personagens que compõem o multifacetado universo do aprisionamento feminino, dentre as quais presas, operadoras do direito, gestoras prisionais, estudiosas da temática e militantes da sociedade civil. (BRASIL, 2015, p. 13).

O documento, institucional, reforça que não é possível encontrar informações precisas a respeito do número de crianças que vivem nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2015).

De acordo com dados do INFOPEN, em 2017, nos presídios brasileiros, havia 342 gestantes e 196 lactantes. No entanto, apenas 59,6% dessas mulheres possuíam condições adequadas em suas celas para atendimento a seus filhos. Em todo o país, apenas 48 unidades prisionais possuem berçário e/ou centro de referência materno-infantil, conforme mostra a Tabela 1 (BRASIL, 2019).

Tabela 1: Estabelecimentos penais que têm berçário e/ou centro de referência materno-infantil, por Unidade da Federação

UF	N	%	Capacidade de bebês
AC	0	0,0%	-
AL	1	10,0%	10
AM	3	15,8%	11
AP	1	14,3%	8
BA	2	8,7%	7
CE	1	0,7%	15
DF	1	16,7%	18
ES	4	11,8%	31
GO	2	1,9%	8
MA	1	2,3%	12
MG	3	1,2%	81
MS	4	8,7%	32
MT	1	2,0%	6
PA	2	4,3%	17
PB	3	3,8%	17
PE	2	2,6%	20
PI	0	0,0%	-
PR	1	3,1%	22
RJ	1	2,0%	20
RN	0	0,0%	-
RO	3	6,0%	13
RR	0	0,0%	-
RS	0	0,0%	-
SC	3	6,1%	12
SE	1	11,1%	5
SP	8	4,8%	176
TO	0	0,0%	-
<b>Brasil</b>	<b>48</b>	<b>3,20%</b>	<b>541</b>

Fonte: Brasil (2019).

Conforme a Tabela 1, quando se trata de locais específicos para atendimento a bebês (berçários e/ou centro de referência materno-infantil), são poucas as unidades penitenciárias que oferecem esse tipo de serviço. A maior capacidade de atendimento está localizada nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais; Distrito Federal e Estado do Amazonas são as Unidades da Federação que possuem maior percentual de estabelecimentos prisionais com esse tipo de atendimento.

Esses dados condizem com pesquisas que mostram a realidade de crianças que vivem com suas mães nos presídios. No Presídio Feminino de Brasília, por exemplo, uma única cela acolhia 12 crianças com suas mães e, em Bom Pastor, Recife, crianças viviam em “celas superlotadas, sujas,



entupidas de roupas, material de higiene, produtos alimentícios, úmidas de água e esgoto” (BRASIL, 2009c, p. 311). Em Goiás, uma criança de 4 meses só conhecia a cela de dois metros quadrados e suas grades. Em Porto Velho, adaptaram um barracão existente nos fundos do presídio e o denominaram “creche”. Colocaram grades nas janelas e, no momento da visita, 8 mães encontravam-se neste local com seus filhos. Em Florianópolis também ocorreu a mesma situação de se improvisar celas que viram creches (BRASIL, 2009c).

No que se refere aos dados relativos às creches nas penitenciárias brasileiras, a Tabela 2 mostra que apenas 10 presídios possuem creches: Mato Grosso do Sul (1); Paraná (1); Rio de Janeiro (1); Rio Grande do Sul (2); São Paulo (5).

Tabela 2: Estabelecimentos penais que têm creche, por Unidade da Federação

UF	N	%	Capacidade de crianças
AC	0	0,0%	-
AL	0	0,0%	-
AM	0	0,0%	-
AP	0	0,0%	-
BA	0	0,0%	-
CE	0	0,0%	-
DF	0	0,0%	-
ES	0	0,0%	-
GO	0	0,0%	-
MA	0	0,0%	-
MG	0	0,0%	-
MS	1	2,2%	15
MT	0	0,0%	-
PA	0	0,0%	-
PB	0	0,0%	-
PE	0	0,0%	-
PI	0	0,0%	-
PR	1	3,1%	22
RJ	1	2,0%	20
RN	0	0,0%	-
RO	0	0,0%	-
RR	0	0,0%	-
RS	2	1,9%	31
SC	0	0,0%	-
SE	0	0,0%	-
SP	5	3,0%	64
TO	0	0,0%	-
<b>Brasil</b>	<b>10</b>	<b>0,66%</b>	<b>152</b>

Fonte: Brasil (2019).

Especificamente em relação ao Estado de São Paulo, a Tabela 3 mostra que existem 9 estabelecimentos penais femininos com berçários e 6 unidades prisionais com creches - uma a mais do que os dados relativos a 2017.

Tabela 3: Berçários e/ou centros de referência materno-infantil do Estado de São Paulo

<b>Categoria: Berçário e/ou centro de referência materno-infantil</b>	<b>Unidade feminina</b>	<b>Unidade mista</b>	<b>Total</b>
<i>Berçário: seção própria destinada a bebês com até 2 anos de idade</i>			
Estabelecimentos com berçário e/ou centro de referência materno-infantil	9	0	9
Capacidade de bebês			197
<b>Categoria: Creche</b>	<b>Unidade feminina</b>	<b>Unidade mista</b>	<b>Total</b>
<i>Creche: seção própria destinada a crianças a partir de 2 anos de idade, com espaço pedagógico.</i>			
Estabelecimentos com creche	6	0	6
Capacidade de crianças			74

Fonte: Brasil (2019).

Quintino (2005, p. 7), ao desenvolver pesquisa de campo numa creche localizada na Penitenciária Feminina do Paraná, afirma que a creche no interior do estabelecimento penal “é uma forma de controle social perversa com um resultado ainda mais perverso sobre as crianças que acabam reconhecendo a prisão como uma casa, um lugar seguro para o qual sempre poderão retornar”. A autora realizou visitas no estabelecimento penal e entrevistas com agentes penitenciárias, a diretora, detentas e pedagoga da creche. No caso citado, a autora comprovou que, até os 6 meses, as crianças permaneciam em celas especiais com suas mães. Depois desse período, as crianças passam a ter uma rotina na creche existente no interior da penitenciária. As crianças podem permanecer na creche até os 6 anos de idade, caso a guarda não possa ser assumida por algum familiar.

A creche da Prisão Feminina do Paraná foi considerada bem equipada, contendo:

01 Jardim (cuidado pelas mães); 01 Parquinho; 01 Tanquinho de Areia; 01 Pátio externo (aberto) utilizado para secar roupas; 01 Pequena horta (que será desativada, pois não é permitido às detentas cultivarem qualquer tipo de plantas numa penitenciária de segurança máxima). Área Interna - Construída em 1990: 03 berçários – I (6 a 11 meses), II (1 a 3 anos) e III (acima de 3 anos); 01 Cozinha; 01 Refeitório adaptado para crianças bem pequenas; 01 Almoxarifado (utilizado pela Rizotolândia); 01 Sala para atendimento de estagiários; 01 Sala para Farmácia; 02 Banheiros para adultos; 01 Banheiro Infantil (adaptado para crianças bem pequenas); 01 Lavanderia; 01 Alojamento para duas guardas; e, 01 Sala para Administração. Área Nova – Construída em 2002 (completamente insalubre - fria e extremamente úmida): 01 Sala de Aula para crianças de até 4 anos; 01 Sala de TV (desativada por conta da umidade); 01 Sala de brinquedos; 01 Sala de descanso (utilizada pelos bebês quando não está frio); 02 Banheiros infantis adaptados para crianças pequenas. 01 Fem. e 01 Masc.; e, 01 pátio coberto fechado com telas e cadeados (praticamente desativado). (QUINTINO, 2005, p. 77).

Apesar disso, em termos de recursos humanos, não havia profissionais destinados ao cuidado, especificamente, de crianças. A presença da pedagoga não era garantida, já que nem sempre se encontrava no local. As mães formam parte dos recursos humanos e estão envolvidas na rotina da creche:

O horário de funcionamento da creche é das 06h30min da manhã quando todas as 18 mães sobem para fazer a primeira higiene em seu filho e dar o café da manhã, depois as mães se dividem em 3 turmas e se revezam até às 20:30 da noite após o jantar e o banho das crianças. Cada mãe trabalha em apenas uma escala cuidando de seu filho e de outras crianças que estejam no mesmo berçário, além de fazer a limpeza da creche, lavar roupas etc. Com os filhos exclusivamente as mães só podem ficar aos sábados durante uma hora ou quando a criança está doente. (QUINTINO, 2005, p. 82).

Stella (2010, p. 4) publicou relatório de pesquisa no qual defende a ideia de que instalar uma creche no interior de um presídio “pode carregar,

em sua atuação cotidiana, aspectos punitivos da instituição prisional podendo afetar o objetivo de desenvolvimento integral de crianças pequenas”.

No artigo intitulado “Creche penitenciária: a inclusão que exclui”, Aleixo e Penido (2017) discutiram a lei que garante a creche em estabelecimentos penais que recebam mulheres. Segundo as autoras, tal lei fere o direito da criança à sua liberdade, sendo um retrocesso na história do país, comparada à escravidão e, mais precisamente, à Lei do Ventre Livre. É colocado o desatino da existência de uma lei que garante e defende a vivência e desenvolvimento de um bebê no interior de um estabelecimento penal, local este destinado a punições e tão abundante em desumanidade.

Araújo, Almeida e Mattos (2020), no artigo “Os filhos e as filhas da exclusão: uma revisitação de dados e de imagens etnográficas sobre a creche na prisão” objetivaram compreender a visão das mães encarceradas em relação à educação oferecida aos seus filhos. As autoras entrevistaram 20 mulheres presidiárias que permaneciam em regime fechado, juntamente com seus filhos. As genitoras demonstram insatisfação e preocupação com seus filhos para com a higiene, alimentação e umidade. Já em relação à educação, elas demonstram desconhecimento da lei e preocupação maior com o momento da separação dos seus filhos, bem como o futuro das crianças (quem irá ficar com a guarda).

Diante desse quadro, questiona-se: crianças que vivem dia e noite nos presídios estão tendo possibilidades efetivas de desenvolvimento e humanização?

## **6. DIREITO AO ATENDIMENTO E AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA INFÂNCIA: ALGUMAS CONCLUSÕES**

O documento “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009d), elaborado por duas pesquisadoras da área, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, apresenta algumas diretrizes importantes sobre a organização dos espaços destinado às crianças pequenas.

Segundo Campos (2009, p. 17-23), “[...] nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.”. Ou seja, deve ser um local que garanta o acolhimento, a segurança da criança em todos os aspectos (físicos, higiênicos e emocionais) e que ofereça desafios, de maneira a contribuir para o desenvolvimento dos pequenos. A autora também destaca que “nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”; o local deve garantir espaços para que os bebês possam: correr, pular, saltar, desenvolver sua força, agilidade e equilíbrio e interagir com outras crianças e adultos.

Tomando como referência a Teoria Histórico-Cultural, a criança pode ser concebida como “[...] capaz, desde os primeiros momentos de sua vida, de estabelecer relações com o que a rodeia.” (COSTA; MELLO, 2017, p. 15). Sendo assim, desde o nascimento, os bebês aprendem a partir das relações que estabelecem com o mundo à sua volta.

Esse processo não ocorre de forma natural, mas é resultado das vivências e experiências oferecidas à criança. O bebê nasce com uma única capacidade e, a partir dela, todas as outras acontecem: a de aprender. A criança aprende desde que nasce e, por isso, se desenvolve (COSTA; MELLO, 2017). Portanto, podemos afirmar que, desde o nascimento, o desenvolvimento infantil ocorre além dos aspectos biológicos, ou seja, o bebê está se humanizando a partir das experiências vividas e não automaticamente, apenas por estar vivo.

Considerando as experiências da criança, desde o seu nascimento, como fator determinante para o seu desenvolvimento e humanização, o espaço tem grande relevância nesse processo. Um espaço com a finalidade de atender as crianças reflete, em sua estrutura, o conceito de criança e seus objetivos para com ela. Ao adentrar, por exemplo, num ambiente escolar, fica notória a visão de sujeito que a escola pretende formar. Se pensarmos em formar humanos pensantes, independentes e capazes, não podemos oferecer um ambiente pobre em diversidade, com restrição de objetos e fora do alcance das crianças. Além da necessidade de limpeza, ventilação e temperaturas adequadas, o ambiente deve permitir a exploração, oferecendo um espaço amplo e repleto de recursos que promovam o desenvolvimento integral da criança (SINGULANI, 2017).

Quando pensamos em um ambiente organizado de forma a atender os pequenos, é indispensável que este, segundo Scudeler (2018, p. 121), tenha “muitos objetos que chamem a atenção e despertem nos bebês o movimento para pegar e explorar esses objetos com cores, tamanhos e texturas que permitam a percepção do bebê, formando nele sua inteligência”. Ademais, para isso, é essencial ter profissionais que conhecem e entendem de criança, de infância, de desenvolvimento infantil e de educação.

Caso tenhamos um espaço direcionado apenas para o cuidado das crianças, priorizando exclusivamente sua segurança e saúde, acabamos por desfavorecer seu desenvolvimento pleno, prejudicando suas capacidades humanas na infância.

A maneira como espaços que objetivam o desenvolvimento infantil são organizados, culmina em como a criança se desenvolverá. “Organizado de modo a atrair a atividade das crianças, o espaço possibilita e estimula as crianças a serem protagonistas em seus tateios e experimentações, sem a necessidade da interferência direta do adulto em todos os momentos”. (SCUDELER, 2018, p. 134).

Além disso, o contato com o espaço externo também é fundamental para os bebês. A criança precisa conhecer o mundo que a cerca e a natureza. São vivências que lhes permitem plena movimentação e conhecimento do ambiente em que habita (SINGULANI, 2017).

Essas breves considerações sobre o espaço reforçam a complexidade da temática que envolve a vivência de crianças em presídios, com ou sem celas apropriadas às suas mães; com ou sem centro materno-infantil e berçário; com ou sem a existência de creches.

Na área da educação, continuamente mencionamos diversas problemáticas sociais, econômicas e regionais que podem promover desigualdades na garantia do direito à educação: as crianças que vivem nos presídios são exemplos concretos de direitos negligenciados.

Por fim, podemos fazer algumas indicações: é preciso colocar a temática na agenda política e o desenvolvimento de novos estudos, pesquisas e publicações poderá contribuir para isso; é importante garantir

que a criança e seus direitos estejam no centro das políticas públicas que, inclusive, devem ser prioritariamente formuladas e implementadas de forma integrada; é imprescindível que tais políticas tenham como baliza a educação integral dos sujeitos desde o seu nascimento e, para isso, a participação dos profissionais da educação no processo de tomada de decisão política e educacional será fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, K. C.; PENIDO, F. A. Creche penitenciária: a inclusão que exclui. **Percursos Acadêmicos**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 18-31, 2017.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ARAUJO, A. M. de; ALMEIDA, S. M. de; MATTOS, C. L. G. de. Os filhos e as filhas da exclusão: uma revisitação de dados e de imagens etnográficas sobre a creche na prisão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 192-212, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário. **CPI sistema carcerário**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009c.
- BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Diretrizes básicas para arquitetura prisional**. Brasília, DF: CNPCP, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução CNPCP nº 4, de 15 de julho de 2009. Dispõe sobre a estada, permanência e posterior encaminhamento das(os) filhas(os) das mulheres encarceradas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2009a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112041> Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.942, de 28 de maio de 2009. Dá nova redação aos arts. 14, 83 e 89 da Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11942.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11942.htm#art2). Acesso em 18 de jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1) Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art). Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.769, de 19 de dezembro de 2018. Altera o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), as Leis nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), e 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), para estabelecer a substituição da prisão preventiva por prisão domiciliar da mulher gestante ou que for mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência e para disciplinar o regime de cumprimento de pena privativa de liberdade de condenadas na mesma situação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13769.htm). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art25](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art25). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 3 mar. 2021.



BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Mulheres. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. **Dar à luz na sombra: condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; IPEA, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009d. p. 11-27.

COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Apresentação: uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 11-24.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

QUINTINO, S. A. **Creche na Prisão Feminina do Paraná: humanização da pena ou intensificação do controle social do Estado?** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SCUDELER, A. P. B. O Espaço para bebês e crianças pequenas. *In*: SILVA, J. R. *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018. p. 119-142.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço na escola. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 129-139.

STELLA, C. **Creches em presídios: limites e possibilidades**. Relatório de pesquisa subsidiada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NAS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

*Mirella Mac Cormick Diniz Cabral*<sup>2</sup>

*Leonardo Lemos de Souza*<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo trata a relação da Psicologia do Desenvolvimento Humano com a Educação Infantil a fim de se investigar como os conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento se fazem presentes nos relatos das professoras e como elas percebem isso no fazer pedagógico. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito da história da Psicologia do Desenvolvimento e como ocorreu a construção sobre a noção de infância e criança. Após a investigação teórica, realizou-se uma pesquisa através de um questionário *on-line*, semiaberto com 79 professoras da educação infantil do interior do estado de São Paulo e 5 entrevistas em profundidade. A partir dos dados coletados, utilizou-se inspirações da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. A partir desses dados pudemos destacar aproximações e distanciamentos dessa disciplina com a prática pedagógica, pontuados em três temas centrais que englobam: a Psicologia do Desenvolvimento na formação, os conteúdos e demandas da Psicologia do Desenvolvimento e a avaliação da Psicologia do Desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Psicologia do Desenvolvimento; Educação Infantil; Formação de professoras.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é derivada de uma mais ampla *Epistemes feministas e a produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero na problematização dos processos de mudança* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (proc. 17/14706-3)

<sup>2</sup> Professora da rede municipal de Educação Infantil de Marília, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília

<sup>3</sup> Professor Associado do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp – Campus de Assis. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília.

**Abstract:** This article discourses about the relationship between Human Development Psychology and Early Childhood Education in order to investigate how the knowledge of Developmental Psychology is present in the teachers's reports and how they perceive this in the pedagogical practice. Therefore, a bibliographical analysis was carried out about the history of Developmental Psychology and how the construction of the notion of childhood and child occurred. After the theoretical investigation, a survey was carried out through an online, semi-open questionnaire with 79 teachers of early childhood education in the inland of the state of São Paulo and 5 in-depth interviews. From the data collected, inspirations from Laurence Bardin's technique of Content Analysis were used. Based on these data, we were able to highlight similarities and differences between this discipline and pedagogical practice, punctuated in three central themes that encompass: Developmental Psychology in academic continuing education, the contents and demands of Developmental Psychology and the evaluation of Developmental Psychology.

**Keywords:** Developmental Psychology; Child education; Teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

A Psicologia, ao longo do processo histórico, possui uma ligação com a educação que não só influencia na produção teórica, mas também acompanha o pensamento humano desde a antiguidade. À título de exemplo, a filosofia da Grécia Antiga já orientava jovens quanto à organização da educação ou, na era medieval, em que as ideias psicológicas estavam intimamente relacionadas com a teologia/filosofia e a pedagogia/educação. Enquanto no Brasil, a Psicologia, nos tempos coloniais, deu-se por meio do ensino religioso e posteriormente pela Medicina e Educação com sanatórios, laboratórios de pesquisa, entre outros (ANTUNES, 2008; ANTUNES, 2014; MASSIMI, 1987).

É através de Escolas Normais que a Psicologia começa a ganhar espaço na Pedagogia, em 1830, época em que houve uma maior preocupação com a formação docente para a construção de nação e ideários burgueses no Brasil (ANTUNES, 2008). A importância de se realizar um estudo histórico está voltada para a elaboração de uma linha do tempo que viabiliza o entendimento sobre como ocorreu a percepção de infância e a forma de a sociedade moderna e educação lidar com esta, já que a Psicologia do Desenvolvimento Humano, um ramo da Psicologia, busca, por meio de conjunto interdisciplinares, compreender os sujeitos e seus processos de mudanças biológicas e culturais (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008).

Ou seja, a visão de infância está atada a concepções de fragilidade, disciplina, orientação, vigília e afins, sob uma perspectiva adultocêntrica, que atende a interesses políticos, econômicos e sociais liberais e neoliberais

e é, neste contexto, que as teorias científicas, sejam da Psicologia, da Medicina ou da Educação, vêm como respaldo para legitimar a noção dominante, demonstrando como a compreensão da evolução da criança perpassa por um olhar da sociedade, da história e da cultura (LIRA; MATE, 2010). É sob este viés que a culpabilização do sujeito permanece até os dias atuais por se desviarem do padrão típico de desempenho, consagrados por instrumentos de avaliação da Psicologia, da Medicina e da Educação, de forma a fomentar práticas segregacionistas e discriminatórias, com disposições racistas, preconceituosas, machistas e normatizadoras e acobertados por narrativas de “neutralidade” e “imparcialidade”.

A partir disto supracitado, buscou-se compreender o papel, na profissão de professora na Educação Infantil, a apropriação dos conceitos de infância e criança, adquiridos pela formação inicial e continuada atrelada à Psicologia do Desenvolvimento. Para tanto, utilizou-se o questionário online, semiaberto, através da plataforma digital *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas, feitas por meio remoto no *Google Meet*. Após, claro, ter-se investigado em sítios de repositórios de teses, dissertações e artigos, com a *SciELO*, de pesquisas que abordassem a temática similarmente.

### **1.1. A PSICOLOGIA E ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS**

Da fonte da Filosofia, a psicologia, de fato, embebeu-se para crescer como ciência, tanto que é dificultoso delimitar seu ponto de origem. As diversas discussões não encontram consenso, há quem considera as especulações de tempos remotos, datados desde o século V a.C, sobre assuntos a respeito de memórias, aprendizagens, percepções e afins, evidências suficientes de uma construção rudimentar do saber psicológico.

Já outros, que creem se tratar de uma ciência um tanto quanto recente, vinculam o nascer da psicologia à desvinciliação da filosofia, ou da filosofia antropológica, em prol de visões metodológicas de outras abordagens científicas emergentes que conferiam uma autonomia e formalidade sob os padrões do positivismo (SCHULTZ; SCHULTZ, 2014). Elegeu-se, pois, o primeiro laboratório de pesquisa experimental de Wihelm Wundt, na

Alemanha, em 1879, como o marco histórico do nascimento da psicologia científica (HORTHERSALL, 2019).

No período de transição, de um regime monárquico e feudal para um mais “democrático”, baseado na exploração do proletariado, que houve uma mudança no modo de organização social, em que novos desafios, como densidade demográfica, saneamento básico, habitação, entre outros, exigiam transformações profundas na política, economia e sociedade (BARBOSA 2011).

As ideologias da burguesia em ascensão vieram, então, para reforçar perspectivas individualizadas a fim de modificar a maneira de enxergar o sujeito em seu contexto, proliferando-se da Europa para outros continentes. Um exemplo desta transformação é por meio da alteração semântica da palavra progresso que, antes do século XVIII, vinculava-se à ideia de “ir para frente” no meio militar e agora, com outra conotação, passa a indicar evolução humana e social, como um ápice do nível civilizatório, conquistado pela sociedade ocidental europeia. Entretanto, mais que uma mera mudança de substrato do termo, trata-se de novas roupagens para relações de dominância e superioridade com justificativas “modernas” para barbaridades (LOPEZ; COUTINHO; DOMECCQ, 2017).

Portanto, surgem, por parte dos intelectuais da “Escola de Frankfurt”, as análises culturais advertindo sobre a falibilidade do projeto modernista: o progresso traz também a barbárie, o nazismo, o fascismo, a “ditadura da produção”, o desencantamento do mundo, onde passam a vigorar a fetichização dos objetos, o isolamento entre os indivíduos, o jugo da máquina sobre o homem, e o trabalho e o lazer alienados. (CASTRO, 1999, p. 18-19).

E as Ciências Sociais e a Psicologia vieram com o respaldo científico sob o comportamento humano para justificar e naturaliza valores e crenças como fatos dados. Então, nos séculos XIX e XX, estudos com crianças, por meio da ciência positivista e o discurso de neutralidade, serviram para construir narrativas que sustentam posições universais e naturalizadas, de caráter determinista e higienista (GOUVÊA; GERKEN, 2010). A Psicologia do Desenvolvimento (PD) é o ramo da Psicologia que concretizou, de fato,

tais ideias por intermédio de instrumentos psicométricos e metodologias que demarcavam estágios, habilidades, segregando entre normal e anormal (BURMAN, 2008; BURMAN, 2017; CASTRO 1999; SALGADO, 2005).

Como reflexo da época, a Psicologia cumpriu o seu papel em laboratórios de fisiologia, fundamentadas em teorias da evolução, positivistas, liberais e raciais, para encontrar o “lugar ideal” de cada sujeito de modo a mascarar desigualdades sociais históricas e milenares em características pessoais, regado pelos discursos de igualdade, oportunidades e justiça (PATTO, 2015). A Psicologia científica viabilizou ideologias iluministas e liberais a respeito do individualismo que, por meio de seus não dizeres (ou melhor, entrelinhas), visavam não somente à estratificação das pessoas por segmentos sob critérios arbitrários, como talento pessoal, mas também o reforço da culpabilização do fracasso ou do mérito do sucesso a aspectos idiossincráticos do sujeito.

Dessa forma, a Psicologia ganha território em outros âmbitos da vida pública, principalmente na educação, em meio as transformações tecnológicas, e industriais, com as necessidades de solucionar os problemas que ocorriam por conta do sistema capitalista. É sob esta retórica que Psicologia, inclusive, passa a trazer a cientificidade à prática pedagógica a fim de torná-la mais eficaz, o que, no entanto, mostrou-se como uma clivagem entre a teoria e a prática na área da educação (MAGOTTO, 2019).

## **1.2. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL**

Em relação ao cenário brasileiro, a psicologia só teria maior notoriedade no final do século XIX, a área que estudava os assuntos psicológicos era a medicina sobre questões de higiene mental, neuropsiquiatria e fenômenos psicossociais. Inclusive, o *Pedagogium*, um centro de ensino e laboratório no Rio de Janeiro, em 1890, tornou-se um marco consensual em referência às questões de psicologia na educação (ANTUNES, 2014; MARGOTTO, 2019). Outrora, em tempos coloniais, estes temas já eram retratados no ensino religioso que abordavam para além da leitura e escrita, adentrando também em aspectos de sentimentos, comportamento e como

controlá-los (MASSINI, 1987). É, na Primeira República, no entanto, que a psicologia em si fez-se presente como base científica para a qualificação de educadores, chegando até a introdução de novas cadeiras nas Escolas Normais (MARGOTTO, 2019).

Os diversos eventos, pelos quais o Brasil enfrentava, no decorrer do século XIX, como a fuga da Corte para terras brasileiras, a Independência da República em 1822, a abolição da escravatura em 1888, a alteração do regime político no governo em 1889, trouxeram profundas transformações sobre o ensino que vislumbravam reformas na educação, como a de Benjamin Constant em 1890, que, como princípios fundamentais, possuía a liberdade, laicidade e gratuidade no ensino primário com a difusão, em concomitância, do cientificismo através, por exemplo, da substituição, na formação de professores/as, da disciplina de Filosofia pela de Psicologia e Lógica (JACÓ-VILELA, 2012; ANTUNES, 2014).

As ideias liberais do ocidente europeu chegaram em terras tupiniquins através não só da classe média intelectualizada, como também da prole de latifundiários que se formavam no exterior, retornando com ideologias de progresso, positivismo, de ciência e de psicologia, chamados de geração 70 (JACÓ-VILELA, 2012). Cabia, então, ao ser humano descobrir a verdade e conquista o progresso e o avanço por meio da ciência replicável sob regras da natureza, não mais mediante leis divinas, a educação brasileira passou pelo mesmo processo europeu de encontrar a função e o local ideias para cada indivíduo. Entretanto, estes tipos de conduta camuflavam desigualdade de gênero, de classe e de raça em questões de escolaridade (PATTO, 2015).

A partir desta perspectiva, as escolas foram concebidas como meio de implementação dos moldes europeus em favor da manutenção dos interesses da elite através da difusão de pensamentos higienistas, projetos de saneamento físico e moral. No entanto, tais implantações divergiam-se em regiões metropolitanas e interiores de cidade, como em São Paulo, em que a elite, por demasia, estava insatisfeita com o Império. Em vistas à qualificação de formação docente, laboratórios de Psicologia foram criados dentro de Escolas Normais, ou seja, o caminho para a consagração da psicologia no Brasil ocorreu por intermédio na educação, como elucidada

Antunes (2003, p. 150), que “apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil”. Com base nisso, o conhecimento adquirido pelo professor sobre o desenvolvimento infantil permitiria a atuação preventiva e corretiva da natureza da criança em uma educação mais adequada e adaptada que buscava tolher as inclinações negativas.

Diante várias eclosões de problemas na educação, durante o século XX, como a insatisfação com o regime oligárquico do café-com-leite, os movimentos políticos-culturais modernistas, a fundação do Partido Comunista do Brasil, entre outros, em junção às altas taxas de analfabetismo e ao baixo número de escolar elementares, movimentos, como Escola Nova, ganharam visibilidade a fim de conceber um novo projeto de homem, o que repercutiu em mudanças substanciais na educação brasileira e embasou seus pressupostos educativos na ciência da Psicologia. Durante o Golpe Militar de 64, a visão sobre a educação tornou-se mais tecnicista, voltada para a produtividade com narrativas desenvolvimentistas econômicos e de segurança nacional, a Psicologia comportamental passou a exercer fortes influências na época (GOULART, 2003). Somente, após o findar da ditadura, que a categoria de professores teve de buscar uma nova identidade profissional em razão do desmantelamento feito pelas políticas ditatoriais (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009). Um desses marcos foi a nova LDB de 1996 que, apesar de não suprir as expectativas por nivelar por baixo, trouxe numerosos avanços legais (SAVIANI, 2009).

### **1.3. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO**

A Psicologia do Desenvolvimento é um ramo dentro da Psicologia que estuda as transformações no desenvolvimento do ser humano para além de aspectos relacionado à faixa etária, ao desenvolvimento ou comportamento, desta forma, transita por diversas áreas, como a biologia, sociologia, antropologia, educação, e aborda as mais variadas questões, como de afetividade, de socialização, de intelectualidade, de psicomotricidade (MOTA, 2005; BLAGGIO, 1988).



Mota (2005, p. 107) conceitua determinada área como o “estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida”. Inclusive, alguns autores, como Dessen, Costa Júnior e Bronfenbrenner, nomeiam-na de “Ciência do Desenvolvimento Humano” (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2008) em razão de tais características, que, por vezes se torna referência a outros campos e a práticas profissionais, como ocorre na saúde e na educação, especialmente, a Educação Infantil (MOTA, 2005; BARROS; COUTINHO, 2020).

Ainda que a própria terminologia, Psicologia do Desenvolvimento, evoque o sentido de que o objeto de estudo seja todo o ciclo da vida, na prática somente determinadas fases são exploradas, como infância e adolescência, de modo que fiquem aquém, em termos teóricos e metodológicos, os demais períodos da vida (BIAGGIO, 1988). Apesar de já existir esforços de alguns autores em romper com os estudos clássicos e focar, de fato, na integralidade de todas as etapas, da infância até a velhice, a PD ainda é marcada por divisões cronológicas com a intenção de demarcar os contornos de cada época (BARROS; COUTINHO, 2020).

Não obstante, foi através da lógica cartesiana que se estabeleceu quatro ênfases na relação ambiente versus hereditariedade. A primeira realça a hereditariedade (inatismo) no desenvolvimento humano, como natural e maturacional, sendo, além do mais, base às formulações para o darwinismo social. Concebido por Hebert Spencer, um dos principais representantes do liberalismo cientificista, ao aplicar a teoria de seleção natural no contexto político-social, justificando as desigualdades sociais e a falta de intervenção estatal pelo pretexto da sobrevivência dos mais aptos como uma nova roupagem.

Já na segunda, o destaque volta-se ao ambiente (empirista) como fator condicionante ao desenvolvimento, ou seja, para as abordagens behavioristas e comportamentais, os estímulos e o ambiente são responsáveis por moldar respostas desejáveis, sendo o comportamento observável a comprovação desta hipótese. Há uma visão interacionista na

terceira ênfase, em que ambos aspectos são necessários para a constituição do ser humano, não sendo clarificado a sobressalência de um fator sobre o outro.

Por fim, para quarta vertente, é impossível conceber o ser humano fora de seu contexto, do seu histórico, da sua cultura e da sua realidade social, posto que, ao retirá-lo do conjunto sócio-histórico cultural, recai-se sobre o erro de fixá-lo como natural e universal, impassível de mudança (PILETTI et al., 2018).

É mister possuir a ciência de que a prática educacional envolve fenômenos para além dos tratados na PD, a fim de não incorrer em um olhar simplista e unidimensional, baseada somente em uma única área de conhecimento que rotule, mascare ou alimente equívocos educacionais. Em outros termos, é importante a análise crítica das proposições da Psicologia aplicadas fora da própria da área, sendo repensadas quando utilizadas no embasamento teórico em outro campo de conhecimento.

A partir dos movimentos de subdivisão da Psicologia em uma psicologia dos educadores, ainda que autonomize em um campo diferente e específico, introduz-se também os mesmos problemas, dilemas e questões epistêmicos e históricos da área, como a dificuldade em adotar uma mesma metodologia, por exemplo. Outra problemática trazida é a definição de um recorte específico em detrimento de outras produções psicológicas tão importante quanto para a educação, como as meras replicações e os equívocos interpretativos dos experimentos de Piaget que embasaram diversas propostas educacionais redentoras, nos anos 70 (MIRANDA, 1992; POLONIA; SENNA, 2008).

Tratam-se, portanto, de teorias sobre o desenvolvimento humanos que norteiam não só a formação continuada de educadores(as), mas também diretrizes, leis, propostas pedagógicas, programas públicos, entre outros, sendo imprescindível modificar o sistema educacional e o ensino das universidades sobre teorias salvadoras ou inquestionáveis a fim de não recair em práticas escolares levianas e soluções apressadas e superficiais (KRAMER; JOBIM; SOUZA, 1991).

#### **1.4. AS ORIGENS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

Embora a origem da PD esteja em um conjunto de questões filosóficas e epistemológicas sobre a natureza do conhecimento do ser humano, também foi requisitada a testar teorias concorrentes, utilizando-se principalmente da biologia e da epistemologia como embasamento. A PD tem seus primeiros ensaios por meio dos estudos das crianças, e durando o final do século XIX e início do século XX seus estudos foram inspirados na teoria da evolução, com estudos comparativos de animais e humanos, de diferentes grupos humanos, buscando relações com o papel da hereditariedade (BURMAN 2017).

Dessa maneira, a PD esteve relacionada com os estudos do desenvolvimento humano que foram estudadas por diferentes áreas como a Biologia, Antropologia e utilizaram-se de outros campos como a incipiente Estatística. Nesses estudos, ao longo do século XVIII e XIX, escrutinou-se a criança, relacionando aos estudos da evolução da sociedade, servindo de base teórica para estudos sobre progresso de raças e progresso da civilização, criando um modelo linear e universal a ser alcançado pela humanidade, sendo que a civilização europeia foi posta no centro como o modelo a ser seguido, em um conceito de civilização eurocêntrico utilizados como subterfúgios, inclusive para colonizar, escravizar e estigmatizar outros povos. De forma que as teorias do evolucionismo, teorias da recapitulação e teorias raciais fazem parte da herança da PD (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Nesse sentido, a Psicologia e a PD, por meio dos estudos de quantificação, padronização e comparação dos indivíduos e comportamentos, foram base para os estudos psicogenéticos, utilizando-se de estatísticas para legitimar estudos comparativos de grandes populações. Os estudos do desenvolvimento humano, ao final do século XIX, embasavam-se principalmente em produções de Herbert Spencer (1820-1903), Charles Darwin (1809-1882) e Willian Preyer (1841-1879) mesclado com a denominada estatística social, que serviu de escopo teórico-metodológico (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Dessa forma, surgiram estudos de Adolphe Quéletet (1796-1874) em 1842 em que fazia diferenças entre raças e cognição, estudos de Francis Galton (1822-1911) sobre hereditariedade da inteligência, em que tais estudos serviram de base para uma ciência eugenista, que, inclusive fundamentou as políticas de estado da Alemanha nazista (GOUVÊA; GERKEN, 2010).

Como explica Castro (1999) a psicologia buscou sistematizar o desenvolvimento humano, de modo a atender a crença do ideal de aperfeiçoamento da espécie e do indivíduo ao longo do tempo, parte do projeto da modernidade. Assim, práticas de intervenção e regulação social caracterizada por explicações naturais e universais da trajetória de vida, que desconsidera o ponto de vista sócio-cultural originaram, por meio do discurso de neutralidade, normas que fragmentam em etapas e fases o amadurecimento e crescimento dos seres humanos dentro da PD (SALGADO, 2005).

Nesse panorama, a PD surge de movimentos sociais ligados ao aparecimento do capitalismo e da ciência, e participa desses movimentos direcionados a comparação, regulação e controle de grupos e sociedade, que se norteia por práticas científicas com modelos normativos excludentes de gênero, raça e classe, de forma a alienar e mercantilizar o indivíduo (BURMAN, 2017). Isso demonstra que a produção do conhecimento científico não se desvincula das questões históricas, o que carrega consigo a possibilidade de sua utilização advir de interesses específicos de uma classe, dentro de movimentos políticos e ideológicos (FERREIRA, 1986).

Com isso, as pesquisas psicológicas determinam uma função interpretativa sobre a formação do sujeito, que ocasiona produções e consumo de conceito pela sociedade (JOBIM; SOUZA, 1997). Dessa forma, o discurso da PD pode se voltar a uma noção de linearidade do desenvolvimento que normatiza e uniformiza controlando os corpos e reiterando concepções hegemônicas que “[...] parte do pressuposto de que o sujeito inteligível é o sujeito branco, burguês, masculino e heterossexual.” (ANDRADE, 2018, p. 76).

Isso, também afeta as questões relacionadas a criança, a infância até a atualidade. O que Castro (2001) pontua como uma lógica desenvolvimentista que enquadra a criança em concepções sequenciais, ordenadas e fásicas, no qual a infância se torna o ponto de partida. Essas noções estão tão enraizadas que a dificuldade de pensar a infância para além as normas sistematizadas pela psicologia presume-se em uma desordem conceitual (CASTRO, 2001). Dentro dessa racionalização da criança, encontra-se a racionalidade do capitalismo, em que a valorização do psiquismo individual, o liberalismo formatariam o cidadão típico-ideal, dócil e produtivo, facilmente controlável e conhecido dentro dessa noção de desenvolvimento ordenado e progressivo de competências maiores e maturidade (BURMAN, 2017). De forma que a PD “[...] autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência.” (JOBIM; SOUZA, 1997, p. 39).

### **1.5. A CRIANÇA NA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

Assim, quando se trata de criança e o que se pensa sobre a infância, percebe-se tais conceitos perpassam por constructos sociais, culturais e históricos, influenciados por uma gama de áreas, como a Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, entre outros, sendo legitimada pela ciência e retroalimentada pelas demandas de políticas públicas.

Ou seja, a infância é um fenômeno construído historicamente e não dado de forma natural, estando vinculado, inclusive, a objetivos e interesses do projeto de modernidade (LIRA; MATE, 2010). Isto é notório em autores, como Ariès (2014), que elucidou sobre a criança ser considerada como subalterna e indiferente, nos séculos XIV e XV, de modo que houvesse quaisquer separações entre os afazeres e a convivência de adultos e crianças. Já, nos séculos XVI e XVII, os eclesiásticos viam-nas como frágeis criaturas de Deus que careciam de proteção, vigília e disciplina. É justamente com a burguesia que vem as primeiras “paparicações” às crianças como espelho da visão da época sobre a infância, um período distinto de vida. Hilleshein (2007) e Guareschi (2007) citam alguns fatores que influenciaram na

construção de infância e no conhecimento gerado acerca desta, como decréscimo da mortalidade infantil, formar de vida familiar, influências religiosas, o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Com isso, pode-se presumir que “diferentes representações da infância, presentes no bojo das ditas teorias científicas sobre a criança, emergem a partir de determinadas condições socioculturais da modernidade[...]” (CASTRO, 1999, p. 28). No período moderno, no qual a PD emergiu, esta área de conhecimento veio como missão de controlar, normatizar e classificar os sujeitos com base em suas diferenças, aptidões, habilidades, cognição, intelecto e afins de forma relativamente rápida e estável. Assim, a partir da estratificação por idade, com o intuito de universalizar idiosincrasias individuais, estabelecia-se normas e critérios de modo que facilite o controle do sistema capitalista sobre o ciclo da vida ao direcionar os espaços, as oportunidades e as participações das pessoas (CASTRO, 1999).

Burman (2017) assinala como a criança serve de fonte e objeto de estudo a fim de fornecer maiores dados e informações a respeito do adulto através de pesquisas focadas atualmente no desenvolvimento embrionário, graças aos avanços tecnológicos. Trata-se, portanto, de uma preocupação direcionado aos valores produtivos do trabalho que visam maximizar o desempenho e minimizar resultados ambíguos e indeterminados. Entretanto, as pesquisas com recém-nascidos apresentam problemas metodológicos, seja no âmbito conceitual ou técnico, ou seja, por se tratar de bebês, tanto o repertório comportamental, quanto a interpretação sobre este são dúbios que geram resultados descritivos diferentes. Em decorrência disto, é-se dedicado grande tempo para relatórios e descrição dos processos, das técnicas e dos aparelhos por se acreditar que, quanto mais cedo se documenta um comportamento, maiores são as chances de ser inato, com utilidade para intervenções posteriores.

Em percepção da importância dos cuidados físicos e psicológicos, após descobertas da Psicologia científica sobre a inteligência e a personalidade do bebê, as práticas, envolta da infância, foram permeadas por demarcações de desempenhos, de acordo com a idade, que supriam expectativas institucionais e a visão do adulto em parâmetros universais,

sejam educacionais, familiares ou sociais. A psicologia, então, elabora instrumentos para a padronização de tarefas que mensuram, classificam e ordenam as crianças no sistema escolar de modo fragmentado e fracionada, e não integral, criando o conceito de infância sob medida e de criança ideal-típica, baseada em scores a serem seguidos e conquistados e não um ser em interatividade com o meio que são mutuamente afetados. É esta visão adultocêntrica sobre a infância que serve de aporte para políticas de bem-estar, idealização de criança e famílias, correções de desvios que perpetuam a ideia de ambiente ideal para a criança crescer, viver e ser (BURMAN, 2008; CASTRO, 1999; JOBIM; SOUZA, 1997).

Diante disso, a representação da infância fica circunscrita a uma racionalização que se ajusta a ordem vigente legitimada pela Psicologia, em um contexto de desenvolvimento que exclui outras formas de desenvolvimento segregadas em patológicas, ou indesejáveis, sendo aquilo que não pode ser normatizado como algo que deve ser eliminado ou controlado (CASTRO, 1999). Nesse sentido o campo discursivo da criança se enquadra na inocência, visto como inerente a natureza infantil constituída nas famílias, instituições sociais e escolares, que destitui das crianças as mais diversas idiosincrasias, sua sexualidade, expressões de gênero entre outro (SALGADO; SOUZA, 2018).

É em uma sociedade “falocêntrica, masculinista, heteronormativa, binária e burguesa” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 241) que a inocência, destituída de sexualidade, é dado como original, de modo que os “corpos infantis plurais, diversos, contraditórios e híbridos não podem sobreviver” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 246), o que indica a dominância dos interesses adultos para o controle e a educação da criança, sendo esta utilizada como artefato biopolítico. A diversidade de sexualidade e expressão de gênero logo são enquadrados nas normativas sobre o desenvolvimento ideal assim que percebidas em suas produções lúdicas e culturais, sendo um assunto proibido ainda que já abordado na psicanálise freudiana.

Ainda que os estudos sobre a infância tenham se afastados da ciência biológica evolucionista e voltado mais para a PD, atualmente, percebe-se um movimento em direção à sociobiologia, o que indica uma simplificação ao retornar à biologização e ao darwinismo social renovados.

Ainda é possível visualizar explicações com tendências às justificativas genéticas, como a genética comportamental da psicologia evolucionária. Em contrapartida, há também um maior combate com denúncias à polarização crescente entre sujeito e sociedade ou natureza e cultura, de forma a fomentar a descontextualizar o indivíduo, centralizando neste a fonte de todos problemas e fracassos e não compreender este inserido em uma dinâmica com o mundo (PIZZINATO; SOUZA; VIEIRA, 2021).

Além disso, observa-se uma maior variedade nos objetos de pesquisas, indo para além da criança e do adolescente, abarcando também o período da velhice, durante no ano 2000, no entanto, já existia alguns poucos estudos, em 1903 e nos anos 50, de Metchnokoff e Erikson sobre o ciclo da vida, respectivamente (BARROS; COUTINHO, 2020). A noção de criança também passa por uma alteração que a vê como ser passivo e é com base neste tipo de concepção que os esforços nas políticas educacionais são direcionados, ou seja, que priorizem “[...] a noção de ideário de eficiência, produtividade, competências etc.” (ANDRADE, 2018, p. 76). Por isso, é tão importante em um pensar sobre PD que procure meios de superação das exclusões na sociedade.

## **2. O CAMINHO DE UMA PESQUISA SOBRE O PAPEL DA PDH NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Desta maneira, entender qual o papel da PDH na educação infantil engloba muitas faces, entretanto buscaram-se nas falas das professoras da educação infantil as discussões a respeito dos recursos que a PD oferece para responder as práticas pedagógicas. Para este intento, esta pesquisa de caráter qualitativa, os recursos utilizados foram a aplicação de questionário semiestruturados para recolher alguns dados de formação, experiência de atuação e tempo de serviço, assim como, para recolher as informações pertinentes sobre os recursos utilizados de PD nas práticas das professoras. Após o questionário, utilizou-se da entrevista semiestruturada para o aprofundamento dos assuntos levantados no questionário. Essa aplicação foi feita dentro da rede pública de um município do interior paulista.



Por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), os questionários foram enviados para todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), totalizando 43 escolas, contando com 847 docentes no ano de 2021. Dentro deste universo obtivemos 79 respondentes do questionário e 5 participantes para entrevista.

As análises dos dados obtidos foram inspiradas na Análise de Conteúdo da Laurence Bardin (2011) e nos percursos descritos dessa análise por Moraes (1999), de forma que foram descobertos temas e subtemas *posteriori* que englobam diferentes aspectos da PD dentro da concepção das professoras nos questionários e, a partir desse ponto, a análise das entrevistas originou-se de três temas centrais *apriori* englobando a PD na formação, os conteúdos e demandas da PD e a avaliação sobre a PD.

### **3. TEMAS CENTRAIS**

#### **3.1. A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO**

Em uma análise feita pelos relatos das professoras sobre a formação, fica evidente que dentro da formação inicial, que remete aos cursos de pedagogia em sua maioria, uma variedade de disciplinas de psicologia foram mencionadas pelas respostas dos questionários, assim como evidenciado na pesquisa de Gernnari, Blanco e De Araújo (2020) sobre a maioria dos cursos de pedagogia oferecerem as disciplinas de psicologia e delas terem nomes diferentes em cada universidade e possuírem carga horária também diferenciadas. Dessa maneira, nos cursos disciplinas como Psicologia da Educação, PD, são as mais recorrentes nas menções das professoras do questionário.

Dentro dessa disciplina, constatamos que os autores mais estudados são Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, os autores mais lembrados tanto nas entrevistas quanto nos questionários, mas foi possível observar outros nomes como o de Henri Wallon, Sigmund Freud e Burrhus F. Skinner entre outros, com menores frequências, o que demonstra alguma variedade de autores e abordagens psicológicas dentro da formação inicial. O que, como salientam Gernnari et al. (2020), se torna de suma importância

que diferentes correntes teóricas da Psicologia estejam dentro do curso de pedagogia, e embora sejam ministradas de forma geral é preciso ter cuidado e atenção para apropriações equivocadas desses conhecimentos. Outro fator, mencionado pelas autoras citadas, engloba a questão da carga horária das disciplinas de psicologia na educação serem relativamente curtas, dificultando o aprofundamento nos diversos conteúdos.

Em relação à formação continuada vemos que dentro dessa realidade 53% (42) possuem alguma especialização ou mestrado, que podem estar ligados às questões de tanto continuar e sanar as lacunas deixadas na formação como questões de Plano de Carreira e Remuneração, que incentivam a formação continuada por meio da valorização por meio da remuneração condigna ao processo de formação contínua. A maioria das especializações se concentrou na psicopedagogia e na Educação Especial.

Mas um dos fatores determinantes para a formação continuada está estabelecido pelo município, regido pela LDB, que regulamenta a obrigatoriedade dos sistemas de ensino e os órgãos governamentais a garantirem formação continuada e capacitação dos/as profissionais do magistério. É por meio dessa oferta do município que muitas professoras relatam estarem em formação contínua 37% (no questionário), sendo que nas entrevistas constatou-se que das 5 professoras 3 relataram se aprofundarem somente naquilo que é oferecido pela SME.

Muitos relatos retomam a importância da formação contínua por meio do município, pois é o que auxilia na visualização da teoria na prática e sana algumas das lacunas deixadas na formação. Como pontua Leone (2011) a formação contínua se torna um importante processo do qual a articulação entre teoria e prática possibilitam o encontro entre os conhecimentos e apropriações feitas durante a formação inicial e os novos conhecimentos que são construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. As professoras também relataram que houve um aumento na oferta de estudos dentro das escolas por conta da pandemia. E os conteúdos estudados dentro dessa formação continuada estão a Proposta Curricular do Município, e a Teoria Histórico-Cultural, abordagem teórica oficialmente implementada no município desde 2020 junto com a proposta.

### **3.2. OS CONTEÚDOS E DEMANDAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

Os conteúdos da PD que se fazem presentes na rotina dessas professoras são norteados em sua maioria por diversas abordagens teóricas da Psicologia e da Pedagogia. Quando perguntado sobre as preferências pelos autores da PD que mais se identificavam notou-se que 61% (no questionário) das professoras responderam mais de um autor concomitantemente. Dentro desse quadro a menção a 2 autores apenas foi a maior correspondendo a 34% (27) sendo que Jean Piaget e Lev S. Vygotsky foram a dupla mais citada 48% (13).

Entretanto, vemos que, nesta realidade, a preferência dos autores se concentra em Lev S. Vygotsky tendo uma frequência de 37% (58) de citações e em segundo lugar Jean Piaget com 25% (39) citações. Nas entrevistas tivemos a menção de 100% (5) de Lev S. Vygotsky, embora dentro desse universo 2 citaram mais identificação com Jean Piaget.

As demandas apresentadas que envolvem a PD estão nos conhecimentos oferecidos para entender a criança, para nortear sobre a aprendizagem e envolve diferentes entendimentos de desenvolvimento que estão relacionados com as teorias psicológicas que se identificam. Dessa forma os conteúdos tratados que dizem respeito ao desenvolvimento remetem os embasamentos dos dois teóricos citados anteriormente. Para algumas professoras o desenvolvimento remete as estruturas do pensamento cognitivo dentro dos estádios de desenvolvimento, na maturação e consolidação do pensamento, que remetem as teorias de Jean Piaget. O desenvolvimento cognitivo na teoria de Jean Piaget é visto como uma conquista do indivíduo, pois permeia em uma série de organizações internas por meio das experiências externas, que desenvolvem progressivamente a gênese e as estruturas mentais, em processos denominados por Jean Piaget de assimilação, acomodação e equilíbrio (POLONIA; SENNA, 2008). Ao mesmo tempo, o desenvolvimento foi entendido por outras professoras, ocorre pela interação social, pela atividade guia, a apropriação da cultura e a periodização do desenvolvimento.

Sim, a abordagem histórico-social privilegia a importância das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem obtida na relação das crianças com os adultos, outras crianças impulsionaria o desenvolvimento da criança. (Participante 03).

Como no exemplo de uma fala das participantes, no qual resumidamente na perspectiva da THC o desenvolvimento está atrelado a aprendizagem, pois é ela que oportuniza o despertar dos processos internos do desenvolvimento, e a maturação do organismo é uma parte desse desenvolvimento que é próprio da espécie humana (OLIVEIRA, 1997). Entretanto, apesar de o papel da educação seja de suma importância para o desenvolvimento da criança, ainda existe uma reprodução das teorias científicas que determina dentro de expectativas institucionais, de como deve ser e acontecer o desenvolvimento e a aprendizagem, de maneira a criar uma noção de criança adequada aos espaços escolares, como aquela que é sempre curiosa, disposta ou envolvida nas tarefas propostas (CASTRO, 1999). De forma que é importante problematizar as questões éticas e políticas em torno da criança que a PD circunscreve, que muitas vezes desconsidera os vários outros aspectos históricos, socioeconômicos, culturais, de gênero e de raça das crianças.

Também apareceram nos relatos que os conhecimentos da PD ajudam nas questões de planejamento, organização, as escolhas dos conhecimentos ofertados para as crianças entre outros. Que nos remete ao terceiro tema.

### **3.3. A AVALIAÇÃO SOBRE A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

Dentro dessa avaliação, o principal tema surgido tanto nos questionários quanto nas entrevistas informaram que a PD se apresenta como subsídio para entender a crianças que está inserida no cotidiano escolar, pois a PD oferece informações sobre o desenvolvimento da criança e como ela aprende, dessa forma muitas falas englobaram a importância de se entender as fases de desenvolvimento da criança, ou a periodização da criança, os seus modos de pensar, o comportamento e as formas como vão

considera-las ora como produtora de cultura e participante de seu próprio conhecimento e capacidade, ora como um sujeito que precisa aprender e ‘vir a ser’, alguém que precisa ser avaliado. São formas que às vezes se contrapõem e buscam o entendimento dessa criança.

Essas falas demonstram o quanto a PD está presente nas concepções das professoras e o quão hegemônica são suas influências nas explicações sobre a criança e a infância. Embora percebemos avanços nas concepções de criança e os pensadores russos acrescentem ao debate uma visão mais descontínua e cheia de transformações e rupturas (SALGADO, 2005) e esses estudos estejam mais presentes na realidade deste município a busca por esse caminho entre teoria e prática ainda enfrenta muitas dificuldades, das quais as professoras relataram.

Assim, a PD possui uma avaliação um tanto quanto positiva em seu papel na educação. Mas também em algumas falas podemos perceber os questionamentos feitos, em que embora contribua, ela não pode delimitar e aprisionar a conduta de ninguém. Outra ênfase as contribuições do desenvolvimento estão atribuídas a aprendizagem, valorizando assim apenas o desenvolvimento cognitivo, sendo que o desenvolvimento engloba múltiplas variáveis, transformações, rupturas, que englobam a cultura, a história, a fisiologia entre outros. Nesse sentido, a educação tão importante quanto o embasamento na Psicologia precisam estar atenta em não cair em um discurso que considera somente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como regimes de verdade do que e como deve se aprender, esquecendo-se das subjetividades do ser criança, com suas singularidades, histórias, cultura e comunidade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber que ao longo da história a PD busca entender o indivíduo em suas transformações e auxilia em muitas práticas em diversas áreas como na medicina, nas políticas públicas educacionais e no dia a dia dos indivíduos. Por isso, problematizá-la se faz importante para entender suas origens e perceber, que ela como ciência não é neutra, o que mostra o quanto possui também contradições ao normatizar, enquadrar e dizer o

melhor caminho para os indivíduos, principalmente quando são crianças. É perceptível que ao enquadrar dentro de uma lógica de linearidade evolutiva de progresso, universalizante desconsidera as subjetividades do ser humano em todos os seus aspectos enquanto indivíduo e determinam uma única forma de se viver e se desenvolver.

Nesse sentido, a busca pelos conteúdos que estão presentes na Educação Infantil demonstra alguns avanços, contradições e estagnações ainda em conceitos presentes e hegemônicos dentro daquilo que se propaga como universal. De forma que os conceitos de desenvolvimento e de criança ainda precisam ser problematizados em questões éticas e políticas principalmente por elas embasarem as práticas educativas e políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. H. P. de. **“Quem poderá normatizar a criança?”**: o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 140-168.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil**: leitura sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil**. 674 f. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BARROSO, R. de A.; COUTINHO, D. M. B. Psicologia do desenvolvimento: uma subárea da psicologia ou uma nova ciência? **Memorandum**: memória e história em psicologia, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, abr. 2020. 26 p. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/12540>. Acesso em: 1 jul. 2021
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do desenvolvimento**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- BURMAN, E. **Deconstructing developmental psychology**. 2nd ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.
- BURMAN, E. **Deconstructing developmental psychology**. 3rd ed. Nova Iorque: Routledge, 2017.
- CASTRO, L. C. (org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L. R. (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001. p. 19-46.
- DESSEN, M. A.; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FERRERIA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GENNARI, A. P. G. A.; BLANCO, M. B.; DE ARAÚJO, R. N. Ensino de psicologia da educação nos cursos de pedagogia: uma análise nas universidades públicas paranaenses. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-21, jan./dez. 2020.
- GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOUVEA, M. C.; GERKEN, C. H. **Desenvolvimento humano: história, conceitos, polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: algumas reflexões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 25, p. 75-92, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n25/v25a05.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- HORTHERSALL, D. **História da psicologia**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2019.
- JACO-VILELA, A. M. O trabalho do psicólogo no Brasil. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 90-92, jun. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198466572011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572011000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 3 jan. 2022.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 39-55.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 69-80, 1991.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011

LIRA, A. C. M.; MATE, C. H. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2010.

LOPEZ, F. N.; COUTINHO, D. M. B.; DOMEQ, M. A invenção da ideia de desenvolvimento: reflexões e propostas dialógicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 41-52, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/32409>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MARGOTTO, L. R. **Psicologia e educação na primeira república**. Curitiba: Appris, 2019.

MASSIMI, M. As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial. **Cadernos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, n. 23, p. 95-118, 1987.

MIRANDA, M. G. A Psicologia dos psicólogos e a Psicologia dos educadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, p. 71-74, nov. 1992.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOTA, M. E. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, p. 105-111, nov. 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PILETTI, N.; ROSSATO, M.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2018.

PIZZINATO, A.; SOUZA, L. L. de; VIEIRA, M. Psicologia do desenvolvimento: panorama de contribuições e desafios para a área no contexto brasileiro. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 41, 2021. 7 f. Número especial 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003012020>. Acesso em: 25 jan. 2022.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A; COSTA JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 190-209.



SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30540/22953>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. Tradução de Marília de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Coccio e Cintia Naomi Uemura. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

# LEITURA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Angelina Quinalia Ramires*  
*Mariângela Spotti Lopes Fujita*

**Resumo:** O ensino de estratégias de leitura inicia-se desde o início da idade escolar, no Ensino Fundamental. O intuito dessas estratégias é fornecer subsídios para que o leitor compreenda aquilo que leu. Essa prática ajuda o leitor nas mais diversas áreas do conhecimento, compreendendo o sentido do texto e não somente decodificando-o. Para tanto, o objetivo aqui é estudar as estratégias de leitura, entender como elas são usadas e quais os benefícios que trazem para a formação de um leitor, capaz de compreender o que lê, reconhecer qual a tipologia textual, a função social do texto lido, fazendo inferências, atribuindo sentido ao texto e assumindo um papel de leitor ativo. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura de natureza qualitativa que tentou contribuir para o esclarecimento da importância da leitura e de estratégias que possibilitem uma interpretação e uma compreensão daquilo que se leu.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura; Ensino fundamental; Práticas de leitura.

**Abstract:** The teaching of reading strategies starts from the beginning of school age, in Elementary School. The purpose of these strategies is to provide subsidies for the reader to understand what he has read. This practice helps the reader in the most diverse areas of knowledge, understanding the meaning of the text and not just decoding it. Therefore, the objective here is to study reading strategies, understand how they are used and what benefits they bring to the formation of a reader, capable of understanding what he reads, recognizing the textual typology, the social function of the text. read, making inferences, attributing meaning to the text and assuming an active reader role. This is a literature review of a

qualitative nature that tried to contribute to the clarification of the importance of reading and strategies that allow an interpretation and understanding of what has been read.

**Keywords:** Reading strategies; Elementary school; Reading practices.

## 1. INTRODUÇÃO

Realizaremos um estudo teórico sobre estratégias de leitura, a importância da leitura na vida do aluno, quais as suas contribuições para a formação integral do discente e como a leitura pode ser otimizada através de estratégias que facilitam o processo de compreensão textual. O objetivo aqui é estudar as estratégias de leitura, entender como elas são usadas e quais os benefícios que trazem para a formação de um leitor, capaz de compreender o que leu e não somente decodificar as letras, reconhecer qual a tipologia textual, a função social do texto lido, fazendo inferências, atribuindo sentido ao texto e assumindo um papel de leitor ativo.

Para tanto, foi feita aqui uma fundamentação teórica baseada nos autores Solé (1998), Kato (1999), Kleiman (2002), Giroto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2008, [2017]), Organizações não Governamentais como a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro que publicam o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (AÇÃO EDUCATIVA, 2018) e Governamentais do Ministério da Educação do Brasil (BRASIL, 2001, 2013, 2018). Tais autores, individuais e coletivos, foram selecionados por discorrerem com propriedade sobre o tema desta pesquisa, que é o ensino das estratégias de leitura e a importância da sistematização da leitura desde os anos iniciais, antes mesmo dos alunos terem se apropriado do sistema de escrita alfabética.

A seção dois traz uma fundamentação teórica sobre a importância da leitura, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2001), na Base Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) bem como no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (AÇÃO EDUCATIVA, 2018). A seção três traz uma parte mais prática, abordando as estratégias de leitura e como utilizá-las em sala de aula, nos anos iniciais. Por fim, na seção quatro, estão as considerações finais, concluindo o trabalho.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu texto orientações importantes sobre o trabalho com a leitura nos anos iniciais, destacando a sua importância para a formação do aluno. Dessa maneira, veremos algumas estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula que colaboram para o processo de compreensão textual ajudando o leitor a compreender o que leu e não somente decodificar (BRASIL, 2018).

O hábito e o interesse pela leitura devem ser estimulados desde muito cedo, quando a criança ainda não está alfabetizada, a leitura de forma lúdica é muito importante para isso. Ouvir histórias é algo muito prazeroso em todas as idades, principalmente para as crianças que têm sua capacidade de imaginação intensificada.

O primeiro contato da criança com a leitura ocorre em casa, com seus familiares, ouvindo histórias de como ela nasceu, como escolheram seu nome, de fatos acontecidos com seus familiares, entre outros.

Garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação, que, segundo Vigotsky (1992, p. 128): “[...] a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista [...]”.

Ao ler, a criança enriquece seu vocabulário, observa o emprego de palavras então desconhecidas, assimila a grafia correta e o contexto em que são usados os novos termos. O resultado é a ampliação do vocabulário e, por consequência, o enriquecimento da escrita.

O hábito da leitura também leva à formação de cidadãos mais conscientes. Os livros convidam a criança a um mergulho em mundos e culturas diversas, resultando em respeito pela diversidade e a uma postura empática em relação ao que é diferente.

Para que a criança tenha contato com obras de literatura desde pequena, ela precisa de um adulto que leia para ela ou mesmo de outra criança alfabetizada. Sabemos que nem todas as crianças têm acesso a obras literárias, seu custo é alto, nem sempre há bibliotecas de fácil acesso, por

isso o professor tem uma responsabilidade muito grande de, na escola, proporcionar esse contato, estimulando o interesse pela literatura. Ao ver um adulto lendo uma história, a criança é influenciada a ler também.

Segundo pesquisa do INAF (AÇÃO EDUCATIVA, 2018), os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda, fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Para tentar mudar esse cenário preocupante e entristecedor em nosso país, é muito importante que as escolas valorizem a leitura da mesma forma que valorizam a escrita, pois, se a escrita é importante, a leitura é tão importante quanto, uma vez que, o aluno que consegue ler e interpretar, consegue compreender não só a disciplina da Língua Portuguesa, mas também todas as outras áreas do conhecimento.

É preciso interpretar as situações problemas, os gráficos e tabelas da matemática, é necessário compreender o texto de história, geografia, ciências e demais áreas do conhecimento e, por fim, é preciso ter repertório e conhecimento de estruturas textuais que só se consegue lendo, na prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013) que norteiam os rumos a serem tomados pelas escolas manifestam a importância à literatura infantil:

[...] as diretrizes estabelecem que se possibilitem às crianças experiências de narrativa, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais ou escritos. Para tanto é necessário que o professor atue como leitor mostrando que a leitura pode cumprir diversas funções como informar, instruir ou divertir em diversas situações de roda de leitura, dramatizações de histórias, contações. (BRASIL, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018) divide as práticas de linguagem em quatro categorias:

- a) Leitura/escuta
- b) Escrita
- c) Oralidade
- d) Análise linguística/semiótica

Observamos que essas categorias estão interligadas entre si, o aluno que lê mais, conseqüentemente vai escrever e se expressar melhor, vai fazer melhor uso do vocabulário, cometer menos erros de ortografia entre outros aspectos positivos.

De acordo com Rico ([S.d]) em artigo publicado na revista Nova Escola, “Como trabalhar as quatro práticas de linguagens previstas na base”<sup>1</sup>, o objetivo da **Leitura, escuta (compartilhada e autônoma)** é ampliar o **letramento** já iniciado na Educação Infantil e na família, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma, em textos de diferentes complexidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

### **3. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA**

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Nos primeiros anos, isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la. Para construir esse conhecimento, a indicação é levar à sala de aula situações reais de uso da língua, para que as crianças tenham bons motivos para escrever. Ainda que elas não estejam plenamente apropriadas do sistema de escrita alfabética, o professor pode adotar estratégias. Uma delas é simplesmente

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/42/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-previstas-na-base>

deixar que os alunos escrevam, de acordo com suas possibilidades, ainda que de maneira não convencional. Ele também pode servir, inicialmente como escriba para a turma e, em salas em que algumas crianças já escrevem convencionalmente, elas podem servir de escriba para os colegas.

Nesse processo, o professor deve mostrar que a produção de um texto envolve pensar nas respostas para quatro perguntas fundamentais: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No começo, o próprio docente deve apontar para os alunos esses pontos, até que, aos poucos, eles sejam capazes de uma reflexão autônoma.

Para perceber, por exemplo, a importância de, na hora de escrever, pensar no leitor, o professor pode sugerir que as crianças troquem entre si os textos que fizeram para que colegas leiam e falem o que entenderam. Assim, primeiro elas poderão observar o comportamento de um leitor real, o que irá ajudá-las a, depois, pensar no leitor virtual de todo texto que forem produzir. Ao compreender o contexto de produção, se tornarão capazes de perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve e entender que há um gênero textual apropriado, com padrões que precisam ser seguidos, dependendo do que se quer escrever.

A inclusão desse eixo oralidade reforça que o oral também é objeto de estudos, algo que já estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). O documento reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro. Nos anos iniciais, o objetivo é aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. O professor deve promover discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa. Pode ser uma exposição oral sobre um estudo que estão fazendo ou a argumentação para definir uma regra de convivência. Neste último caso, o docente pode formular questões, lembrando que as interações não precisam ficar apenas entre aluno e professor. É possível estimular as crianças a escutar, prestar atenção e comentar o que o colega falou. Nesse momento a criança também aprende a escutar o colega.

**A prática da Análise linguística/semiótica (alfabetização)** articula-se com as demais práticas e indica explicitamente a **sistematização**

**da alfabetização**, com a proposta de reflexões sobre o **sistema de escrita alfabética** e o funcionamento da língua e de outras linguagens.

É preciso observar que as práticas de linguagem não são estanques. Há articulações entre elas. Ao trabalhar uma produção de texto, é possível, por exemplo, realizar entrevistas (oral) com registros (escrita), ler textos modelares do mesmo gênero (leitura) e transformar a entrevista em texto escrito (análise linguística).

A interpretação de textos é outra habilidade que destaca a importância da leitura nos anos iniciais. Com o hábito de ler e com a bagagem acumulada com a leitura ao longo do tempo, a criança aprende a interpretar o que leu, a compreender, a articular seu conhecimento prévio à leitura e com isso obter novas informações.

Cada vez mais os professores estão ensinando compreensão. Cada vez mais educadores vêm as estratégias de compreensão como ferramentas para interpretação do texto. As crianças de todo o país podem articular como as estratégias de compreensão os ajudam a entender o que eles leem. E são muitas as pesquisas sobre compreensão de leitura. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 30).

Aprender a aprender, que é um dos pilares da educação, não é uma tarefa simples, aprender a aprender exige que o aluno eleja, entre as muitas informações disponíveis, aquelas que irão satisfazer suas necessidades naquele momento. É necessário ensinar os alunos a ler, mas não somente uma leitura para decodificar as letras, ensinar a ler de maneira que seus alunos compreendam o que estão lendo, através de uma série de estratégias que devem ser ensinadas para que os alunos façam uso delas quando necessário, a fim de chegar à compreensão total do texto

Os leitores dão um salto gigantesco em direção à independência quando desenvolvem a capacidade de monitorar sua compreensão. Quando os leitores monitoram sua compreensão, eles têm uma conversa interna com o texto. Eles ouvem a voz em sua cabeça falando com eles enquanto leem, o que lhes permite construir significado. Eles se envolvem no texto e aprendem com o que leem. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 51).



Quando o aluno conhece as estratégias de leituras disponíveis e as utiliza como ferramentas para ajudá-lo na construção do sentido conforme a sua necessidade, ele têm uma melhora significativa em sua leitura, ele passa a monitorar seu pensamento enquanto lê e consegue dar significado ao texto. Vejamos que o pensamento está estreitamente relacionado à leitura, muitas vezes o leitor está lendo um texto, mas seu pensamento está em outro lugar, dessa forma, a compreensão não vai se consolidar. Daí ressaltamos a importância dos conhecimentos prévios, pois ao fazer links entre o texto lido e o seu conhecimento prévio, o leitor aciona ferramentas de compreensão textual, muitas vezes esse acionamento do conhecimento prévio acontece sem que o leitor se dê conta dele.

Girotto e Souza (2010) apresentam seis tipos de estratégias de leitura a serem trabalhadas com os alunos, entre elas a conexão, ao fazer conexões o leitor cria uma ponte entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo e, dessa maneira, um novo conhecimento, uma nova informação acontece.

Com relação às conexões, elas podem ser de três maneiras: conexões texto-texto, que acontece quando o aluno relaciona o texto lido com outros textos que ele já conhece, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, filmes, músicas, etc. Muitas vezes lemos uma história que nos faz lembrar de uma outra história semelhante, ou um problema parecido, alguma analogia (temáticas, estruturais ou de situações, enredo, personagens) algo que arremeta a outro texto lido anteriormente.

Conexão texto-leitor, que implica em fazer conexões, associações com as experiências pessoais que facilitam o processo de entendimento e a compreensão do texto. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais e pensar sobre suas conexões é fundamental para sua compreensão. Essas conexões entre texto-leitor acontecem quando alguma informação ou trecho da história lida faz o leitor se lembrar de alguma experiência vivida em sua vida real.

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que

fazem, ficando aqui clara a importância de se valorizar os conhecimentos prévios do aluno, como já descrevemos anteriormente.

Discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos insights, a novas informações. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é de extrema importância para compreensão.

Quando os alunos tiveram uma experiência similar à do personagem da história, eles são mais aptos a entender os motivos, pensamentos e sentimentos do personagem. E quando os leitores têm uma abundância de conhecimentos prévios sobre uma área específica do conteúdo, eles entendem mais completamente a nova informação lida. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 21).

A conexão texto-mundo que acontece quando o leitor relaciona o texto lido com fatos mais globais, envolve situações que vão além da sala de aula: diversidade, natureza, pobreza, poluição e outros.

Muitas vezes, o leitor, por si só, não se dá conta de ativar esse conhecimento anterior, portanto, o professor, como mediador do conhecimento, deve ensinar os seus alunos a ativarem esse conhecimento prévio. O professor pode ler uma história e ir fazendo uma “modelagem” para que os alunos compreendam. No primeiro momento, o professor pode combinar com a turma que somente ele irá fazer suas conexões, para que eles aprendam, depois, o professor abre para todos. Esse momento deve ser muito bem conduzido pelo professor para que cada um respeite a sua hora de falar e ouça o seu colega.

Há vários livros interessantes nos quais o professor pode escolher propositalmente a leitura, justamente para abordar esse tipo de conexão, a fim de fazer a modelagem para que os alunos compreendam melhor todo o processo. Portanto, o planejamento também é um diferencial muito importante, quando o professor conhece seus objetivos e planeja sua aula de acordo com eles e isso vai fazer grande diferença.

Para esse trabalho com as conexões em sala de aula, Girotto e Souza (2010, p. 71-74) sugerem a utilização de uma “folha do pensar”, na qual o leitor poderá anotar as conexões que fez durante a leitura do texto, essa folha irá ajudá-lo a guiar a sua leitura, servirá apenas como apoio para que ele treine esse tipo de conexão. O leitor vai desenvolvendo essas habilidades à maneira que vai lendo mais e mais e depois não precisará mais dela.

Quadro 2: Associando o texto ao mundo:

Crianças	O texto disse	Lembrei sobre

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima é um exemplo de como o professor pode conduzir essa leitura em sala de aula a fim de moldar com os alunos a maneira de eles fazerem suas inferências no texto.

Dessa forma, Girotto e Souza, (2010) sugerem que, primeiramente, na modelagem, o professor leia para seus alunos fazendo pequenas pausas para mostrar como foi o seu raciocínio durante a leitura, falando para as crianças do que ele se lembrou ao ler o trecho da história. Assim, na hora em que o aluno for ler sozinho, ele irá também tentar fazer associações ao texto.

A seguir temos a estratégia de visualização, essa é uma estratégia cognitiva de criação mais apurada das ilustrações e signos verbais e não verbais, sensações e sentimentos (visões, sons, cheiros, toques e gostos), criando imagens mentais, inferindo significados. A visualização ajuda a deixar o texto mais real e concreto, estimulando o pensamento imaginativo e aumentando o envolvimento no texto.

Quando o leitor começa a imaginar o texto ele cria a história em sua cabeça, ativando seus conhecimentos prévios e atribuindo um sentido à história. Ao visualizar a história em sua mente o leitor consegue se lembrar dela com mais facilidade, essa história passa a fazer sentido ao leitor. Ele passa a fazer associações entre a história e a criação em sua mente e tais

associações facilitam a sua interpretação. O professor, ao explorar essa estratégia, pode fazer a leitura de uma história sem mostrar as ilustrações contidas no livro. O aluno apenas imagina como são os personagens, como é o cenário, suas características conforme descrito no texto lido, o professor, ao terminar a leitura, pode pedir para o aluno desenhar suas impressões e, posteriormente, compará-las às ilustrações originais do livro. Esse é um trabalho muito interessante que envolve o aluno com leitura e o ajuda no processo de compreensão do texto.

Outra estratégia é a Inferência, ela remete à leitura nas entrelinhas, uma interpretação que não está explícita no texto. Significa chegar a uma conclusão lógica encontrando os elementos essenciais de um texto. Os alunos devem ser capazes de identificar e lembrar de informações importantes. Quando os alunos são solicitados a resumir um texto, eles dependem muito dessa estratégia de leitura.

Escolhemos um texto ambíguo e incentivamos os leitores a pensar no que sabem. Ao mesclar seu pensamento com as pistas do texto, as crianças podem fazer uma inferência ou tirar uma conclusão. Os mistérios geralmente oferecem oportunidades para os leitores inferirem. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p.82, tradução nossa).

Dessa maneira, o intuito é que a criança vá além do sentido literal do texto e compreenda o que há nas entrelinhas dele, entendendo o significado que está implícito no texto. Essa é uma tarefa complexa, principalmente para o leitor dos anos iniciais, observa-se, muitas vezes, que o aluno consegue extrair as informações explícitas, porém, na hora de compreender as informações implícitas eles apresentam muita dificuldade pois é uma informação que depende da interpretação do leitor em construir o sentido de um vocábulo a partir da análise do seu contexto de utilização. De acordo com Giroto e Souza (2010) a inferência acontece quando o leitor utiliza o seu conhecimento prévio sobre o assunto e estabelece relações com as dicas dadas no texto a fim de chegar a conclusões e deduções de um resultado, inferindo o leitor entende a essência do texto e quanto mais informações o leitor tem do texto, mais sensatas serão suas inferências.

Outra prática é o questionamento ou perguntas ao texto, capaz de trazer bons resultados. Harvey e Goudvis ([2017]) destacam em seu livro que a curiosidade gera perguntas e essas perguntas são a solução para a compreensão, elas esclarecem dúvidas estimulando os esforços de pesquisa, aprofundando o aluno na leitura. Segundo as autoras, os seres humanos são sempre impelidos a encontrar respostas e entender o mundo.

Ao ler o texto e fazer questionamentos é possível compreendê-lo melhor. As dúvidas do leitor são, automaticamente, um estímulo para se encontrar a resposta. É importante que o leitor aprenda a ler formulando questões para que haja um incentivo para continuar a leitura. Harvey e Goudvis ([2017]), p. 180) colocam que, como adultos, nos questionamos o tempo todo e as crianças não crescem sabendo que bons leitores fazem perguntas ao texto, por isso a importância de ensiná-las.

Considerando o professor como mediador desse processo de leitura, cabe a ele mostrar aos alunos, enquanto lê o texto, que as perguntas são usadas para ajudar na compreensão, na construção do sentido do texto. A estratégia questionamento ou perguntas ao texto dá a oportunidade de ampliação da compreensão do estudante. As questões feitas ao texto levam o leitor a esclarecer suas dúvidas, buscar a informação necessária para conseguir entendê-lo. Então, mais uma vez, destacamos a importância do professor como mediador, de sua intervenção durante a leitura a fim de ensinar aos alunos como esses questionamentos devem ser feitos.

A sumarização é outra estratégia utilizada, seu objetivo é buscar a essência do texto, diferenciar o que é importante e o que são apenas detalhes. Ela prepara o aluno para a Síntese e consiste na identificação das partes ou ideias mais relevantes do texto, ou seja, em sua essência. Quando o leitor compreende a estrutura do texto, ele consegue identificar as partes

Quando resumimos as informações durante a leitura, extraímos as informações mais importantes e as escrevemos com nossas próprias palavras para lembrá-las. Cada informação que encontramos acrescenta uma peça à construção do seu significado. Nosso pensamento evolui à medida que adicionamos informações do texto. Sintetizar é um processo semelhante ao trabalho de um quebra-cabeça. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p.291, tradução nossa).

Harvey e Goudvis ([2017]) sugerem começar ensinando os alunos a fazer um balanço do significado enquanto leem, resumindo as informações a serem adicionadas ao seu estoque de conhecimento. Para tanto, é preciso incentivar os leitores a parar de vez em quando para pensar no que leram

O processo de sumarização deve ser ensinado ao aluno, o professor novamente assume um papel importante no sentido de fazer uma modelagem para que o aluno entenda como se dá esse processo e se familiarize com ele para que essa se torne uma prática em todas as suas leituras. Portanto, o leitor precisa de modelos para conseguir chegar a essa técnica que o ajudará muito, não só em suas leituras por deleite, como em suas leituras profissionais, no caso de um profissional da área por exemplo.

Ter domínio dos elementos da narrativa ou da estrutura do parágrafo em textos informativos, por exemplo, ajuda a priorizar o que é mais importante em cada texto. Pode ser feito um trabalho com o grifo, o uso de anotações às margens do texto ou o uso de blocos de notas para parafrasear a informação. Sumarizar vai além de grifar partes importantes em um texto, é preciso identificar a essência dele.

Desde o ensino fundamental é possível trabalhar com essa estratégia através de pequenos textos com perguntas que busquem trazer à tona a essência do texto, há uma variedade muito ampla de atividades desse tipo, com textos curtos em que os alunos possam realizar atividades desse tipo.

E, por fim, a síntese, outra estratégia utilizada que consiste em escolher, entre muitas informações, aquelas que levam as ideias essenciais do texto. Trata-se de um processo de construção do próprio texto moldando-o com os próprios conhecimentos. Pode-se fazer uma lista de palavras, registros de breves passagens da história que norteiam a estrutura da narrativa podendo utilizar desenhos, relato da história lembrando de contar o que é importante, de forma que faça sentido e seja atraente para quem ouve, dramatizações, reescrita, entre outros.

A síntese está intimamente relacionada a um processo de produção textual, uma vez que sintetizar consiste em apresentar um resumo do texto acrescido de uma visão pessoal. Na síntese, o leitor autônomo manifesta sua apreciação acerca do texto e tem

a oportunidade de explicitar o seu pensamento, os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso, quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

Dessa forma, ainda sobre a síntese, Harvey e Goudvis ([2017]) completam que:

Para tornar a síntese compreensível para as crianças, conversamos com elas sobre como a leitura muda e aumenta o pensamento. O principal objetivo da leitura é fazer adições à nossa base de conhecimento, pensar em novas informações e integrá-las. Às vezes, as novas informações adicionam e reforçam o que já sabemos. Outras vezes, novas informações nos mudam, de certa maneira nos dão uma perspectiva diferente, um novo ângulo de pensamento, mais informações. Seja qual for o caso, estamos sintetizando as informações à medida que avançamos. Precisamos pedir às crianças todos os dias que pensem em como suas leituras e aprendizados estão aumentando e / ou mudando seus pensamentos. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 298, tradução nossa).

Os autores citados acima apresentam a síntese como uma fase de interpretação profunda da leitura. O aluno, ao realizar a síntese, ele tem um grau de compreensão muito desenvolvido, adicionando mais conhecimento ao conhecimento prévio existente, sendo capaz de fazer inferências, opinar ou mudar sua maneira de pensar, adquirindo um novo panorama para aquilo que já conhecia.

A criança precisa ter clara a função social do texto que está lendo, bem como entender a ideia de que, ao ler, ela está acrescentando informações à sua vida, a leitura é um meio de ampliar o conhecimento já existente, combinando novas informações para formar uma nova ideia, esclarecendo

dúvidas, abrindo a mente para novas perspectivas sobre uma concepção que ela já tinha, armazenando informações para avançar no texto, enfim, a leitura só traz benefícios para a vida. E quando nos referimos a acrescentar conhecimento, estamos lembrando mais uma vez da importância de se valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. O aluno não vai abandonar o conhecimento que ele já carregava, pelo contrário, ele vai acrescentar informações a partir das que já possuía, ampliando dessa forma, seu conhecimento.

Estudos mostram que uma pessoa não só escreve melhor sobre coisas que lhe fazem sentido como também traduzem melhor algo que faz sentido a ele, que conhecem o contexto. No caso de tradutores profissionais, eles, ao traduzirem um texto, buscam conhecer o seu contexto histórico e cultural para conseguir fazer uma boa tradução.

Harvey e Goudvis ([2017]) ressaltam que a palavra escrita atua como um trampolim para os leitores construírem significado, começando com seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências, dessa forma o leitor também se torna escritor.

Portanto, como podemos observar, uma leitura não depende somente da decodificação das letras e respectivos sons, ela vai muito além disso, é preciso haver compreensão daquilo que se leu, e isso se faz a partir de processos cognitivos, de uma plena interação entre texto e leitor, de ativamento de conhecimentos prévios e conexões feitas pelo leitor.

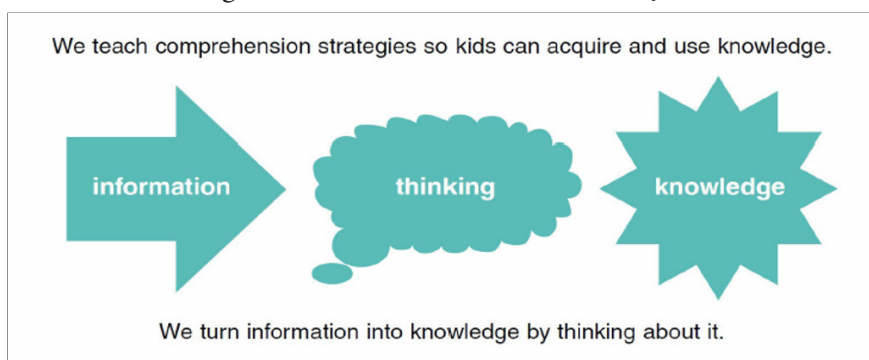
Harvey e Goudvis ([2017], p. 39) explicam que o professor deve ensinar o aluno a reconhecer os seus pensamentos enquanto leem, ativando os seus conhecimentos prévios, fazendo questionamentos, inferências e sintetizando informações, assim a criança se interessa pelo texto lido e cria suas próprias estratégias para conseguir entender o texto. A leitura se torna mais prazerosa, pois, quando lemos algo que entendemos, nos interessamos mais e tudo passa a fazer sentido. Ao mesmo tempo, quando há interesse por parte do aluno, a aprendizagem acontece muito mais rapidamente, aprendemos aquilo que é de nosso interesse, o mesmo acontece com as crianças. Quando o aluno se torna um leitor estratégico, ao encontrar



obstáculos em sua leitura ele passa a ter ferramentas para descobrir o sentido do texto.

Harvey e Goudvis ([2017], p. 40) exemplificam na figura abaixo como se dá o processo de aquisição do conhecimento, primeiramente vem a informação, seguida do pensamento e aí então é que se dá o novo conhecimento:

Figura 1: Entrada e saída da informação



Fonte: Harvey e Goudvis ([2017], p. 40).

Na Figura 1, elas explicam que o conhecimento se dá através do “**pensar sobre**”

Aprender é uma consequência do pensamento. Essa sentença se opõe ao padrão convencional de escola. O padrão convencional diz que, primeiro os alunos adquirem conhecimento e só então eles pensam, refletem, sobre o conhecimento que eles absorveram. Mas é exatamente o oposto: de longe o pensamento vem depois do conhecimento. À medida que pensamos sobre o conteúdo que estamos aprendendo, nós aprendemos verdadeiramente. O conhecimento não fica apenas lá, ele funciona ricamente na vida das pessoas para que elas possam aprender sobre e lidar com o mundo.(PERKINS, 1992, apud HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 40, tradução nossa).

Ao contrário do que se pensava no passado, o pensamento não vem depois de ter aprendido e sim antes, o aluno recebe a informação, pensa

sobre ela e a transforma em conhecimento, portanto, o conhecimento está estreitamente relacionado ao ato de pensar sobre a informação, está intimamente ligado à construção do conhecimento, ao ler e pensar sobre a leitura em questão, o leitor vai construindo significado para essa leitura e, conseqüentemente, construindo seu conhecimento.

Os leitores que monitoram sua compreensão podem acessar muitas estratégias diferentes - fazendo perguntas, visualizando ou inferindo para construir significados diante dos obstáculos. O repertório de estratégias de um leitor precisa ser flexível o suficiente para resolver problemas de compreensão com palavras, frases ou significado em geral. (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 52, tradução nossa).

Quando o leitor consegue monitorar seu pensamento enquanto lê e quando ele conhece as estratégias disponíveis para utilizá-las a fim de compreender algo, ele é capaz de fazer uso delas de acordo com sua necessidade e, dessa maneira, se torna um leitor independente, que compreende o que lê e, assim, não abandona a leitura por não entender ou por encontrar algum obstáculo.

Chamamos isso de estratégias metacognitivas, ou seja, o conhecimento do próprio conhecimento, é o pensar sobre o que aprendemos e entendemos e como vamos aprender, é a capacidade de o aluno identificar, controlar e desenvolver seus processos cognitivos e utilizá-los no futuro, quando houver situações que requeiram isso. A metacognição facilita as **experiências de aprendizagem duradouras e também potencializam o desenvolvimento acadêmico, pois envolve o aluno em sua aprendizagem.**

A aprendizagem ocorre durante toda a vida, é um processo contínuo, e, pensar em como aprender algo que antes não se sabia, algo novo, elaborar estratégias para isso é um processo particular de cada um, as pessoas aprendem de maneiras diferentes, uns são mais visuais, outros mais perceptíveis, outros auditivos e quando o leitor monitora seus pensamentos ele compreende o que está lendo

São vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura. Destaque-se o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2002, p. 13).

A compreensão do vocabulário, possibilitada pelo conhecimento linguístico, é essencial para que o texto seja processado pelo leitor, construindo sentidos. O processamento do texto permite que o indivíduo perceba a macro unidade textual, constituída de unidades menores, como a frase e a palavra.

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados [...]. (KLEIMAN, 2002, p.14-15).

Para que aconteça a compreensão do léxico e, por consequência, o processamento dele, duas estratégias de leitura se fazem fundamentais: a ascendente e a descendente:

[...] a abordagem sintática é mais linear, enquanto que a semântica opera com idas e vindas. A esse tipo de abordagem mais linear e mais indutiva convencionou-se chamar de estratégia ascendente (bottom-up), e à abordagem que usa processos dedutivos a partir de expectativas do leitor, de estratégia descendente (top-down). (KATO, 1999, p. 68).

A diferença entre elas é bastante clara, a ascendente refere-se a compreensão de elementos que estão presentes de forma explícita no texto. Já a descendente refere-se aos elementos que estão implícitos e, por isso,

requer outras habilidades para que indivíduo faça deduções a partir dos indícios semânticos para reconstruir o texto.

Acredita-se que um texto com muitas palavras desconhecidas seja de leitura difícil e se processe palavra por palavra. Na verdade, o que influi na escolha do processo é a possibilidade ou não de o texto oferecer condições para o leitor inferir seu significado. A existência de palavras desconhecidas fará com que ele use muito de sua capacidade de processamento descendente, pois o ascendente não o faz progredir em sua compreensão. (KATO, 1999, p. 76).

Ou seja, quando o leitor lê um texto que ele não conhece as palavras, ele irá decodificar porém não vai haver uma inferência de sentido, pois ele desconhece o contexto. Não há um conhecimento prévio sobre o assunto, o que dificulta bastante sua compreensão. As palavras desconhecidas também colaboram para a falta de compreensão.

Muitas vezes lemos textos em que não conhecemos as palavras, porém, conseguimos atribuir-lhe um significado através do contexto, por isso a importância de se compreender o que se está lendo e isso se dá através de um trabalho sistematizado ao longo dos anos, desde as séries iniciais, para se desenvolver o interesse pela leitura e, conseqüentemente, formar adultos letrados, capazes de compreender o que foi lido, interpretar, fazer inferências, emitir opiniões, entre outros. Dessa maneira, o conhecimento prévio do leitor irá influenciar muito em sua interpretação, quanto mais vasto seu conhecimento prévio, melhor o leitor se sairá em situações de léxico desconhecido. Muitas vezes o leitor não conhece a palavra, mas é capaz de deduzir seu significado através da derivação sufixal, derivação prefixal ou composição coordenativa, quando um substantivo e um verbo associam-se para construir um neologismo.

De acordo com Solé (1998), deve-se criar situações contextualizadas para que o aluno possa interagir com o texto e sua proposta se baseia na utilização de estratégias em três momentos do ato da leitura: antes, durante e depois. A autora esclarece que antes da leitura é um momento propício para estabelecer objetivos que direcionarão a maneira como a leitura se dará, ou seja, o objetivo que se tem com a leitura definirá a maneira como o texto será lido: ler para seguir instruções é diferente de ler para se obter

uma informação de caráter geral ou de ler para revisar um escrito próprio, o que é muito importante para a leitura profissional.

Esse momento que antecede a leitura é o momento de se ativar o conhecimento prévio do discente sobre o que vai ser lido, tentar fazer antecipações através das ilustrações da capa e título do livro, observar sua ficha catalográfica, elaborar questionamentos que poderão ser confirmados ou não durante a leitura. As antecipações não confirmadas também são importantes para que o aluno perceba a importância de se ler, pois muitas vezes, eu vejo uma cena, imagino uma coisa, mas durante a leitura eu percebo que minha dedução estava errada, e isso só se dá pelo fato de eu ler e interpretar o texto. “Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) pode-se ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível.” (SOLÉ, 1998, p. 114).

A autora destaca a importância da leitura compartilhada, durante a leitura pode-se fazer previsões sobre o capítulo seguinte através das deduções, a partir da leitura do capítulo anterior, fazer perguntas, esclarecer dúvidas, o professor deve ensinar o aluno a fazer perguntas de acordo com os objetivos que estabeleceu para ele, cabe ao professor ensinar o aluno a relacionar-se com o texto, servindo de modelo para ele. Outro ponto importante é fazer com que o aluno se sinta atraído pela leitura, o professor deve despertar na criança o desejo de ler, pois quando há interesse por parte do aluno conseqüentemente a aprendizagem será muito mais efetiva. Para a autora, é importante que o aluno explicita o que está pensando para que o professor possa fazer as devidas inferências, conforme explica abaixo:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos tendem a assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116).

A etapa depois da leitura envolve a ideia de que se deve ter uma compreensão geral do texto e aplicar estratégias para encontrar a ideia central fazendo resumos e perguntas sobre o texto. Para que os alunos aprendam a se auto interrogarem, é necessário que o professor deixe claro que cada texto tem suas especificidades, cada leitura tem seu objetivo e não é possível ter um questionário pronto.

Segundo Solé (1998, p. 160) a formulação de perguntas para nós mesmos nos faz permanecer atentos à leitura e à sua compreensão, é importante detectar o que se sabe e o que é preciso saber, é preciso conhecer as estratégias que se tem à disposição a fim de utilizá-las para se resolver o problema.

As autoras Girotto e Souza, (2010, p. 55) trazem as descrições das estratégias e também sugestões de atividades. Elas se basearam em pesquisas das norte-americanas Harvey e Goudvis (2008) que abordaram e propuseram reflexões e práticas de trabalho com o texto literário, nas quais as “estratégias de compreensão são meios para um fim e não um fim em si mesmo”. Nos dizeres das autoras, a aprendizagem acontece como resultado da interação entre sujeitos, num ensino colaborativo e com objetivos claros. Dessa forma, cabe ao professor planejar e definir as atividades no intuito de promover a construção do conhecimento para a turma em que leciona, gerando leitores autônomos.

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhes são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 54).

Pode se fazer uma lista com os alunos sobre os diferentes propósitos de leitura, perguntando a eles os motivos pelos quais leem, como por exemplo, obter uma informação, aprender uma receita, por diversão, para saber instruções sobre algo, para aprender sobre um determinado assunto,

para realizar tarefas escolares, entre outros. Portanto o objetivo da leitura interfere na maneira que selecionamos um livro.

Quando os alunos conhecem o objetivo de sua leitura, eles terão mais facilidade em escolher seus livros e é papel do professor, enquanto mediador, ensiná-los que toda leitura tem um propósito e que deve ser observado ao se escolher.

Ao observar a zona de desenvolvimento proximal<sup>2</sup> o professor seleciona atividades que sejam adequadas ao nível de aprendizagem do aluno, não devem ser muitas, além das capacidades do aluno, para que ele não perca o interesse por não conseguir compreender e nem muito aquém de suas capacidades, a ponto de não representar nenhum desafio para o aluno e isso também o leva a desinteressar-se pela atividade.

É muito importante que o professor ajude o aluno a selecionar suas leituras de uma maneira interativa, de modo que o aluno participe desse processo de como selecioná-las. Harvey e Goudvis ([2017], p. 92) mostram em seu livro um modelo criado por uma professora juntamente com seus alunos e para selecionar um livro, pergunta-se às crianças como elas os escolhem. O que exatamente eles fazem quando pegam um livro na prateleira, registram-se suas respostas em um gráfico, na esperança de que algumas dessas sugestões sejam contagiosas. As crianças da turma da quarta série de Leslie Blaumann (HARVEY; GOUDVIS, [2017], p. 92) produziram a seguinte lista de como escolhem os livros:

Quadro 3: Critérios para a escolha de um livro de acordo com os alunos do 4 ano da professora Leslie Blaumann

- Lendo a capa
- Lendo a aba
- Lendo a primeira página
- Lendo as primeiras páginas

<sup>2</sup> É um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulado originalmente por Vygotsky, na década de 1920. Na explicitação mais difundida, a ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes. Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>.

- Lendo o sumário
- O título
- A grossura
- O nível
- Folheando as páginas
- Lendo a última página
- Vendo as fotos ou figuras
- Pela capa
- O autor
- Pelo assunto
- O gênero
- Por recomendação

Fonte: Harvey e Goudvis ([2017], p. 92).

Todas essas sugestões são úteis, mas Leslie entende que, se ela simplesmente copiasse essa lista a cada ano e a colasse em um painel em sua sala, os alunos provavelmente a ignorariam. Essa lista faz sentido para eles porque é produzida de acordo com suas próprias necessidades e práticas, ela é produzida juntamente com os alunos e isso faz toda diferença, porque, dessa forma, ela faz sentido para eles. O professor pode também acrescentar itens que considerar relevantes, pois também é membro da comunidade de leitura de sua sala de aula. Leslie reconheceu que, geralmente, escolhia um livro com base na recomendação de alguém próximo a ela. “Recomendação” nunca aparece na lista original. Então, Leslie acrescentou. Livros recomendados por amigos e familiares que a conhecem tendem a ser livros que atraem seu interesse.

Ao produzir um material com o aluno, no caso acima uma lista, eles se interessam muito mais, uma vez que participaram de sua confecção e depositaram lá suas ideias. Tudo que se produz juntamente com o aluno faz sentido a ele, por ele ter participado ativamente do processo. Isso se dá não somente nesse modelo de atividade, mas em todas as outras realizadas em sala de aula. Todo tipo de material de apoio encontrado em uma sala



de aula como textos, cartazes, listas, entre outros, deve ter a participação direta do aluno, para que isso possa fazer sentido para ele.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos, dessa maneira, que a leitura é um processo ativo, uma construção. O sentido do texto não está pronto, ele vai se formando à medida que o leitor interage com o texto através de seu pensamento, seus conhecimentos prévios, através de suas estratégias de leitura, tudo isso vai se juntando como um quebra-cabeça para dar sentido ao texto.

Ao nos aprofundarmos mais nos estudos sobre as diversas estratégias de leitura, começamos a entender a importância delas para o processo de formação de leitores. As pessoas leem por diversos motivos e as estratégias de leitura trazem benefícios para qualquer tipo de leitor, seja ele iniciante, como no caso dos alunos das séries iniciais, onde estão iniciando o processo de alfabetização e, conseqüentemente, o processo de compreensão da leitura ou seja ele um leitor profissional, que precisa aprimorar sua leitura para exercer sua profissão de maneira efetiva, de modo que seja capaz de identificar a essência do texto, independente do assunto, se é de seu domínio ou não, permitindo que esse texto ou arquivo seja recuperado futuramente por um usuário, sem que essa informação se perca com o tempo.

#### **REFERÊNCIAS**

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) Brasil 2018**: resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento: o conhecimento transforma. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 maio 2021.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In*: SOUZA, R. (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension to enhance understanding. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge. K–8. 3. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, [2017].

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

PERKINS, D. **Smart schools**: better thinking and learning for every child. New York: Free Press, 1992.

RICO, R. Como trabalhar as quatro práticas de linguagem previstas na base. **Nova Escola**, São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/42/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-previstas-na-base>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



## **PARTE III**

# **INFORMAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR**



# PRÁTICAS DE CRIAÇÃO E USO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Helen de Castro Silva Casarin*

*Cátia Cândida de Almeida*

*Gislene Munhoz dos Santos*

*Margarida Lucas*

**Resumo:** A escola deve garantir a formação integral do estudante, incluindo o desenvolvimento de sua competência digital. Faz-se necessário averiguar qual é o domínio que os educadores possuem sobre o tema e como tem sido sua prática no uso dos recursos digitais. Apresenta-se parte dos resultados de um estudo sobre a competência digital dos educadores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Marília-SP, utilizando-se a versão adaptada do instrumento *DigCompEdu Check-In*. 1348 educadores participaram do estudo. Os resultados demonstraram que o grupo de participantes é bastante heterogêneo, visto que a pontuação obtida no conjunto de respostas foi bastante variada. Ressalta-se também que 13% dos participantes faz um uso restrito e/ou tem pouco contato com os recursos digitais. Tal resultado aponta a necessidade de investimentos na formação dos educadores para um uso mais efetivo e seguro dos recursos digitais.

**Palavras-chave:** Competência digital; Recursos digitais; Ensino fundamental; BNCC.

**Abstract:** The school must guarantee the integral formation of the student, including the development of their digital literacy. It is necessary to find out what is the mastery that educators have on the subject and how their practice in the use of digital resources has been. We present part of the results of a study on the digital literacy of educators from Municipal Elementary Schools of the Municipal Education Network of Marília-SP (Brazil), using the adapted version of the DigCompEdu Check-In instrument. 1348 educators participated in the study. The results showed that the group of participants is heterogeneous, since the score obtained in the set of responses was quite varied. It is also noteworthy that 13% of participants make limited use and/or have little contact with digital resources. This result points to the need for investments in the training of educators for a more effective and safe use of digital resources.

**Key-words:** Digital literacy; Digital resources; Elementary schools; BNCC.

## 1. INTRODUÇÃO

A instituição escolar deve garantir a formação do estudante de forma integral, incluindo o desenvolvimento de diversas competências, entre elas o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, visto que a cultura digital está presente no cotidiano das crianças de diferentes partes do mundo e em diferentes contextos. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as tecnologias digitais em seu cotidiano e preparar os alunos para lidarem com a mesma tanto no contexto escolar para potencializar sua aprendizagem como também em outras situações até mesmo de trabalho no futuro.

A quarentena determinada pelas autoridades brasileiras devido à pandemia do Covid 19 no primeiro semestre de 2020 teve um impacto direto em todos os níveis de ensino, pois, assim como em diversos outros setores, todo o trabalho passou a ser realizado de forma remota. Até então, o ensino obrigatório de nível fundamental, s. m. j., não era oferecido de forma remota no Brasil. Assim, escolas e todos os atores envolvidos tiveram que se adaptar de forma rápida e sem o preparo adequado na maioria dos casos, pois não houve tempo hábil. O ensino remoto tornou-se uma alternativa para reduzir o prejuízo educacional e garantir o direito à educação (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020). O ensino remoto se tornou realidade, mas os agentes envolvidos neste processo estão sofrendo

as consequências de não possuir formação para lidar com todo aparato tecnológico e digital.

A pesquisa aqui relatada surgiu em meio a estas transformações (SANTOS, 2022). Tem como objetivo avaliar a competência digital dos professores da rede municipal de ensino de Marília-SP utilizando-se a versão adaptada do instrumento *DigCompEdu Check-In* para professores de ensino básico, traduzida para o português pela Profa. Margarida Lucas, responsável pelas versões em língua portuguesa do instrumento (LUCAS, 2018). A pesquisa ainda está em andamento. Neste capítulo será relatado parte dos resultados. Foi selecionado um conjunto de questões referentes ao uso de recursos digitais pelos educadores.

## **2. A CULTURA DIGITAL E O ENSINO**

A cultura digital faz parte do cotidiano da sociedade contemporânea, ainda que de forma desigual. Entre as crianças e jovens que nasceram com a internet disponível não se concebe as atividades ainda que mais corriqueiras sem o uso de dispositivos ligados à web. A pesquisa EU Kids Online (SMAHEL, et al. 2020) que investigou o acesso a internet e as práticas, habilidades e riscos para crianças com idade entre 9 a 16 anos no uso de TDIC em 19 países europeus entre os anos de 2017 e 2019. O resultado demonstrou que a experiência de uso das TDIC pelas crianças tem mudado consideravelmente nos últimos anos. “Assistir vídeos, ouvir música, contato com amigos e família, consulta a redes sociais e jogos online estão no topo das atividades diárias das crianças em um dia comum.” (SMAHEL, et al., 2020, p. 6).

Marzal (2020, p.6) ressalta que as transformações e popularização da web tem demandado um conjunto diversificado de competências, ou seja, o multiletramento. Entre estas a competência digital está incluída. O Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos da União Europeia define competência digital como “[...] a utilização segura, crítica e criativa das tecnologias digitais para alcançar objetivos relacionados com trabalho, empregabilidade, aprendizagem, lazer, inclusão e/ou participação na sociedade” (LUCAS; MOREIRA, 2017).



Este cenário não é muito diferente do que ocorre no Brasil, conforme reconhece a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018a, p. 474), que ressalta a importância que a cultura digital tem alcançado na sociedade, em particular entre as crianças e jovens, que têm assumido o papel de produtores de conteúdos e participado de interações usando em diferentes mídias. A cultura digital conforme a BNCC,

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

A escola deve alinhar-se a este novo contexto em que a cultura digital se faz cada vez mais presente, trazendo para a escola o uso de tecnologias e as diferentes linguagens, aproveitando o seu potencial para propiciar novas formas de aprendizagem e interação entre os estudantes e seus professores. Por outro lado, deve promover o uso crítico, responsável e seguro dessas tecnologias, contemplando o uso seguro e o bem estar de si e dos outros, respeitando a tolerância, a empatia. No entanto, pode-se questionar se os educadores estão preparados para trabalhar os conteúdos relacionados à competência digital no contexto escolar.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (2019) mapeou diversos estudos e experiências que enfocavam o uso das tecnologias digitais na prática docente em vários países. Entre os modelos apresentados estava o DigComp (CARRETERO; VOURIKARI; PUNIE, 2017), cuja versão portuguesa se disponibilizou em 2017 (LUCAS; MOREIRA, 2017) O DigComp é um dos resultados de pesquisas sobre “Aprendizagem e Habilidades para a Era Digital” realizadas desde 2005 pelo Joint Research Center (JRC) da União Europeia. Estas pesquisas têm como finalidade

[...] fornecer apoio político com base em evidências à Comissão Europeia e aos Estados Membros para aproveitar o potencial das tecnologias digitais para inovar práticas de educação e formação, melhorar o acesso à aprendizagem ao longo da vida e lidar com o aparecimento de novas habilidades e competências (digitais) necessárias para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social. (LUCAS; MOREIRA, 2017, p. 6).

Este documento foi recentemente revisto, encontra-se na versão 2.2 e a sua tradução para diferentes línguas encontra-se em curso. A versão anterior, 2.1 (LUCAS; MOREIRA, 2017) foi desdobrada e adaptada para diversas línguas. Ele também foi desdobrado e adaptado para diferentes contextos, servindo de base para outros Quadros, entre eles o educacional, que é denominado Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu (LUCAS; MOREIRA, 2018). Este documento foi elaborado por especialistas e profissionais em Educação liderados pelo JRC e aborda a competência digital de educadores. Ele agrupa as competências em seis áreas, a saber: 1. envolvimento profissional, 2. uso de recursos digitais, 3. ensino e aprendizagem, 4. avaliação, 5. capacitação dos estudantes e 6. promoção da competência digital dos estudantes, conforme figura abaixo.




Figura 1: Áreas e âmbito do DigCompEdu



Fonte: Lucas; Moreira (2018).

Destaca-se a área 2: Recursos Digitais, visto que será enfocada neste capítulo. Para o Ministério de Educação, Recursos Educacionais digitais inclui “[...] qualquer material em formato de mídia que seja disponibilizado para domínio público, ou que possua uma licença aberta que permita a utilização e adaptação feita por terceiros”<sup>1</sup>. Já o DigCompEdu define Recursos digitais como: “[...] qualquer tipo de conteúdo digital imediatamente compreensível para um humano” (LUCAS; MOREIRA, 2018, p.93). Os recursos educacionais digitais têm como finalidade proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado e pesquisa mais enriquecedora. Incluem, por exemplo, imagens, animações, aplicativos, jogos, vídeos, softwares, ebooks e websites. Conforme Quadro 1, a área 2 aborda as habilidades necessárias para selecionar, criar e adaptar recursos digitais e o cuidado com os dados pessoais dos alunos e é importante para o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem. Conforme Lucas; Moreira (2018), idealmente, os educadores proficientes no conteúdo abrangido pela Área 2 buscam, selecionam de forma criteriosa os recursos digitais que encontra; criam e adaptam recursos digitais considerando o objetivo de aprendizagem e as necessidades e nível de competência de seus alunos e sabem lidar com a gestão dos recursos considerando o compartilhamento dos recursos e a proteção de dados sensíveis, conforme se vê no Quadro 1.

Quadro 1: Área 2 Recursos digitais

<b>Recursos digitais</b>		
 <b>Seleção</b>	 <b>Criação e modificação</b>	 <b>Gestão, proteção e partilha</b>
Identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem. Ter em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planejar a sua utilização.	Modificar e desenvolver recursos existentes com licença aberta e outros recursos onde tal é permitido. Criar ou cocriar novos recursos educativos digitais. Ter em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e o grupo de aprendentes, ao selecionar recursos digitais e planejar a sua utilização.	Organizar conteúdo digital e disponibilizá-lo aos aprendentes, encarregados de educação e outros educadores. Proteger eficazmente conteúdo digital sensível. Respeitar e aplicar corretamente regras de privacidade e de direitos de autor. Compreender a utilização e criação de licenças abertas e de recursos educativos abertos, incluindo a sua atribuição apropriada.

Fonte: Lucas (2018).

<sup>1</sup> Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/seb/conteudo/modulo/4427/uni3/slide2.html>. Acesso em: 01 set. 2022.

O DigCompEdu foi traduzido para o português por Lucas; Moreira (2018) e a versão foi validada em Portugal. O documento deu origem ao DigCompEdu Check-in, que é uma ferramenta de auto reflexão que, tal como o DigComoEdu, propõe um modelo de progressão, baseado na taxonomia de Bloom, que permite aos educadores por meio da metacognição avaliar e refletir sobre os seus pontos fracos e também suas potencialidades em relação ao desenvolvimento de sua competência digital.

O DigCompEdu Check-in se apresenta na forma de um questionário com 22 questões que correspondem às competências propostas no DigCompEdu que se organizam em seis áreas (LUCAS; MOREIRA, 2018). As questões são fechadas, com cinco alternativas de resposta. Também foram incluídas seis questões de conhecimento específico referentes a cada uma das seis áreas e questões sobre o perfil dos respondentes. DigCompEdu Check-in complementado por um *feedback*, que de acordo com a pontuação obtida através de respostas, aponta o nível de proficiência atingida pelo respondente, tanto em relação à proficiência geral como em cada uma das seis áreas. A partir da pontuação obtida pelo respondente é exibido exclusivamente para ele um feedback sobre o seu desempenho e com sugestões para que o respondente possa melhorar suas habilidades e competências.

Em um levantamento recente da literatura científica nacional, incluindo artigos, teses e dissertações brasileiras sobre o DigCompEdu e o ensino fundamental (anos iniciais), foram encontrados apenas cinco trabalhos, sendo que quatro deles utilizavam o instrumento DigCompEdu Check-in para averiguar a competência digital dos educadores (SILVA; LOUREIRO; PISCHETOLA, 2019; BENEDET, 2020; ROCHA, 2020; SANTO; LIMA; OLIVEIRA, 2021).

### **3. O USO DE RECURSOS DIGITAIS PELOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARÍLIA-SP**

Neste capítulo apresenta parte dos resultados da pesquisa de Santos (2022), que tem como objetivo avaliar a competência digital dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Marília-SP. A coleta de dados da pesquisa

foi realizada utilizando-se uma versão adaptada do instrumento Check-in do DigCompEdu. Este capítulo reúne os resultados referentes à área 2 (vide Figura 1).

O universo da pesquisa abrangeu todos professores do ensino infantil e dos anos iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, coordenadores e diretores de escolas do Sistema Municipal de Ensino de Marília-SP, totalizando 1414 educadores, sendo que destes, 1340 responderam o questionário. 94,5% dos participantes são do sexo feminino e 5,5% são do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 30 anos e mais de 60 anos, sendo que a maior parte dos participantes (43,5%) tem entre 42 e 50 anos.

Conforme os dados levantados, quase 50% dos participantes têm de 1 a 2 anos de experiência no uso de tecnologias digitais no ensino, e outros 4,7% começaram a utilizar as TIDC no ensino ainda mais recentemente, há menos de um ano. Tal resultado indica que a maior parte dos participantes iniciou o uso das TDIC a partir das mudanças provocadas pela pandemia do Covid 19 que resultou na adoção do ensino remoto.

Na primeira questão era: “Uso diferentes websites e estratégias de pesquisa para encontrar e selecionar uma gama de diferentes recursos digitais”. Os resultados estão reunidos na tabela 1. 41,9% dos professores participantes do estudo afirmam que buscam recursos digitais na internet e selecionam os que vão utilizar a partir da adequação dos mesmos aos alunos. Tal postura é interessante visto que mostra a iniciativa dos educadores em buscar a recursos digitais, porém eles priorizam a adequação ao grupo de alunos e outros aspectos poderiam ser considerados. Conforme o feedback do instrumento DigCompEdu Check-In, para que o professor pertencente a este grupo possa se aprimorar ele deve:

Utilizar diferentes *websites* e estratégias de pesquisa pode ajudá-lo(a) a encontrar novos recursos educativos digitais e a aplicar as suas aulas. Para começar, pode usar um motor de busca, consultar *links* disponibilizados pelo Ministério da Educação, ou perguntar aos seus colegas como encontram material. Para encontrar recursos via motores de busca ou plataformas educativas, use palavras-chave variadas e relevantes para a unidade temática que vai ensinar. Filtre os resultados

para identificar recursos diferentes para finalidades diferentes, p. ex. ilustrações, aplicações, extensões do conteúdo nuclear ou materiais para trabalho de grupo, para avaliações formativas ou somativas ou para estudo independente do aluno. Compare e selecione recursos para integrar no seu ensino ou para os seus alunos consultarem e complementarem o que aprendem na aula. Próximo passo: Pesquise recursos digitais *online*. (LUCAS, 2018, não paginado).

Tabela 1: Uso de diferentes websites e estratégias de pesquisa para encontrar e selecionar diferentes recursos digitais

Faixa do tempo de experiência	Freq.	%
Raramente uso a internet para encontrar recursos	50	3,7
Uso motores de busca e plataformas educativas para encontrar recursos relevantes	287	21,3
Avalio e seleciono recursos com base na sua adequação ao meu grupo de alunos	565	41,9
Comparo recursos usando uma série de critérios relevantes, p. ex. confiabilidade, qualidade, adequação, design, interatividade, atratividade	400	29,7
Aconselho colegas sobre recursos adequados e estratégias de pesquisa	46	3,4
<b>Total</b>	<b>1.348</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa

O outro grupo constituído por 29,7% de professores já considera vários aspectos na avaliação e seleção dos materiais que encontra na internet, como a confiabilidade, adequação e o design do material. Para estes, o Check-In recomenda:

Está a ponto de expandir a sua estratégia. Pergunte aos seus colegas sobre as estratégias de pesquisa que usam e como selecionam material. Junte-se a uma comunidade profissional *online* para aprender ou até mesmo criar, em conjunto, coleções de materiais úteis. Depois de criar um portfólio de bons recursos, pode compará-los e escolher aqueles que melhor correspondem aos objetivos de aprendizagem. Considere também que recursos são atrativos e interessantes para os alunos. Se tal recurso não puder ser encontrado, talvez possa ser criado. Próximo passo: **Amplie e avalie os recursos**. (LUCAS, 2018, não paginado, grifos do autor).

O terceiro maior grupo (21,3%) os participantes selecionaram a opção na qual há a informação de que eles usam motores de busca e plataformas educativas para encontrar recursos relevantes. Esta prática é positiva, porém esta opção não menciona o uso de critérios para avaliação e seleção dos materiais encontrados, o que precisaria ser desenvolvido junto a este grupo. Entre as recomendações do Check-In para aqueles que escolheram esta opção de resposta é:

Pergunte aos seus colegas sobre as estratégias de pesquisa que usam e como selecionam material. Junte-se a uma comunidade profissional online para aprender ou até mesmo criar, em conjunto, coleções de materiais úteis. Depois de criar um portfólio de bons recursos, pode compará-los e escolher aqueles que melhor correspondem aos objetivos de aprendizagem. Considere também que recursos são atrativos e interessantes para os alunos. Se tal recurso não puder ser encontrado, talvez possa ser criado. (LUCAS, 2018, não paginado).

Um pequeno grupo correspondendo a 3,7 % do total afirma usar raramente a internet para encontrar recursos digitais, o que poderia indicar falta de habilidade para fazer buscas e identificar materiais relevantes ou mesmo certa resistência para uso deste tipo de recurso. Para este grupo, no feedback do instrumento há primeiramente um incentivo à busca para encontrar recursos para aplicar nas aulas, Em seguida, a recomendação do Check-In é:

[...] verificar como outros professores têm realizado esta tarefa e também começar a explorar os links disponibilizados por organizações reconhecidas, como o Ministério da Educação, por exemplo. Também apresenta um breve guia indicado que a busca deve iniciar pela escolha de palavras-chave relevantes para a unidade temática sobre a qual se pretende encontrar materiais. Por fim, recomenda o uso de filtros para identificar recursos para diferentes finalidades, tais como ilustrações, aplicações etc. (LUCAS, 2018, não paginado).

Um grupo de 3,4% dos educadores além de buscar e selecionar recursos digitais, também os adapta e adotam estratégias para organizá-

los. Assim, os educadores deste grupo podem auxiliar no desenvolvimento dos demais colegas, desde que recebam apoio institucional. Para eles a recomendação do Check-In é :

Certifique-se de que este conselho é válido nos dois sentidos, para que também beneficie do compartilhamento de conhecimento e inclua o maior número de colegas possível. Com o conhecimento que detém sobre recursos digitais, encontra-se numa posição privilegiada para unir forças com outros professores envolvidos digitalmente para promover a inovação a nível institucional. Pode começar com algo simples, como uma folha de informação ou um website com recursos úteis, que compartilha com todos os colegas, via email ou em reuniões de equipe. Em breve, poderá identificar colegas interessados e, juntos, poderão tornar os seus conhecimentos valiosos para melhorar o ensino em toda a escola. Próximo passo: Promova a utilização de recursos digitais na escola. (LUCAS, 2018, não paginado).

A próxima questão enfocava a criação e adaptação de recursos digitais pelos professores (Tabela 2). Esta habilidade é importante visto que é possível criar recursos adequados ao perfil dos estudantes e ao tema a ser abordado.

Verificou-se que 42,1% dos professores participantes criam diferentes tipos de recursos digitais, o que demonstra certa independência e habilidade para uso de ferramentas para criação destes recursos. Para aqueles que indicaram esta opção de resposta, a recomendação do sistema é:

O que é importante, neste nível, é recordar que a tecnologia é um meio e não um fim. Ao criar ou modificar recursos digitais, certifique-se de que não se concentra apenas nos objetivos de aprendizagem, mas também nas necessidades e preferências de aprendizagem dos seus alunos. Ao mesmo tempo, deve continuar a experimentar novas soluções digitais para aperfeiçoar ainda mais as suas práticas, p. ex., recursos digitais ou ambientes mais apelativos, mais interativos ou mais colaborativos. Próximo passo: **Expandir a sua atividade a ferramentas interativas e ambientes colaborativos** (LUCAS, 2018, não paginado, grifos do autor).



Tabela 2: Criação e adaptação de recursos digitais

Faixa do tempo de experiência	Freq.	%
Não crio os meus próprios recursos digitais	107	7,9
Crio fichas de atividades com um computador, mas depois imprimo-as	241	17,9
Crio apresentações digitais, mas pouco	356	26,4
Crio diferentes tipos de recursos	567	42,1
Organizo e adapto recursos complexos e interativos	77	5,7
<b>Total</b>	<b>1.348</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa

Num segundo grupo estão aqueles que criam apresentações digitais, mas pouco (26,4%). Para estes, a criação de recursos digitais não faz parte de sua prática, talvez por dificuldades para lidar com ferramentas necessárias ou ainda devido à falta de estímulo para uma mudança de prática. A recomendação da ferramenta Check-In vai no sentido de incentivar o educador para ampliar o uso dos recursos digitais com algumas sugestões explorá-los:

Já tem as competências técnicas para retirar muito mais do seu ensino. O próximo passo será explorar formatos mais interativos e atrativos que possam ser exequíveis dentro das restrições do seu ambiente educativo. Uma opção pode ser criar quizzes online para os alunos fazerem como uma atividade de autoavaliação fora da sala de aula. Irá descobrir que há muitas ferramentas diferentes disponíveis, geralmente gratuitas, que facilitam a construção de um quiz e a disponibilização de feedback direcionado às respostas erradas. Se tiver dúvidas, peça recomendações aos seus colegas para identificar o melhor recurso para os seus objetivos. Se tiver um quadro interativo disponível na aula, outra ideia pode ser identificar e preparar atividades neste quadro para os alunos, que podem ser feitas individualmente ou em grupo para rever ou ampliar a aprendizagem de forma lúdica. Próximo passo: Explore formatos mais interativos. (LUCAS, 2018, não paginado).

O terceiro grupo restringe-se ao uso do computador para preparar as atividades para os alunos, mas as utiliza no formato impresso (17,9%). Para este grupo, a ferramenta Check-In faz as seguintes recomendações:

O próximo passo será compartilhar as suas atividades por email ou no website da escola, para que os alunos possam acessá-las em qualquer momento. Eventualmente, dependendo do acesso a computadores, os alunos podem querer preencher algumas delas online, com os seus colegas. Neste caso, deve ponderar a utilização de um quiz online. Pergunte aos seus colegas que websites, aplicações ou programas usam para identificar o melhor para os seus propósitos. Basta começar a explorar e verá como será mais fácil disponibilizar recursos de aprendizagem realmente bons. Próximo passo: Explore quizzes online. (LUCAS, 2018, não paginado).

Cerca de 7,9% dos professores participantes não cria seus próprios recursos digitais. Para este grupo, a ferramenta Check-In procura desmistificar este tipo de atividade mostrando que possivelmente ele já criou recursos digitais, mas não identificou a atividade como tal e incentiva que o professor comece pela criação de uma atividade simples ou uma avaliação digital:

Pode ter feito isto muitas vezes, sem rotular o trabalho como criação de recursos digitais, quando criou uma avaliação ou uma atividade num computador ou criou uma página numa plataforma de gestão de aprendizagem. Se não, comece por criar um único recurso digital como uma atividade. Próximo passo: Crie uma atividade ou uma avaliação digital. (LUCAS, 2018, não paginado).

Em menor número estão aqueles educadores que indicaram ter domínio certa independência na criação e manejo de recursos digitais ao escolherem a opção “Organizo e adapto recursos complexos e interativos” (5,7% do total de participantes). Para estes, a ferramenta Check-In ressalta a importância de se manter o foco nos objetivos de aprendizagem e no perfil e preferências dos alunos:

O que é importante, a este nível, é recordar que a tecnologia é um meio e não um fim. Ao lidar com as diferentes funcionalidades das diversas ferramentas digitais, programas e aplicações que usa, mantenha o seu foco firmemente no objetivo concreto de aprendizagem e nas necessidades e preferências dos seus alunos. Próximo passo: Melhore a experiência do utilizador. (LUCAS, 2018, não paginado).

A questão seguinte enfocava a proteção dos conteúdos sensíveis dos alunos. Esta preocupação tornou-se mais presente no Brasil devido à aprovação da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (BRASIL, 2018) e todas as organizações inclusive as escolas precisam adaptar-se em relação a este aspecto. Como se pode verificar na Tabela 3, as respostas estão mais distribuídas em relação às opções de resposta demonstrando possivelmente que não há uma diretriz bem definida sobre como lidar com esta questão.

Tabela 3: Proteção de conteúdo sensível (p. ex. provas, avaliações, dados pessoais dos alunos)

Faixa do tempo de experiência	Freq.	%
Não preciso, porque a instituição encarrega-se disto	229	17,0
Evito armazenar dados pessoais eletronicamente	310	23,0
Protejo alguns dados pessoais	406	30,1
Protejo arquivos com dados pessoais com senha	350	26,0
Protejo dados pessoais de forma abrangente, p. ex. combinando senhas difíceis de adivinhar com encriptação e atualizações frequentes de software	53	3,9
<b>Total</b>	<b>1.348</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa

Como se vê na Tabela 3, apenas 3,9% indica realizar as ações necessárias para a proteção de dados pessoais dos alunos e da documentação como provas e avaliações. Para estes, a ferramenta recomenda que :

Não se esqueça de proteger, também, com senhas, os dispositivos nos quais armazena dados pessoais, atualizando frequentemente programas antivírus e firewalls. Reveja regularmente a eficácia

das medidas tomadas e permaneça atualizado(a) sobre regras e recomendações de proteção de dados. Não se esqueça do fator humano, p. ex. outros a observá-lo(a) quando digita a(s) sua(s) senhas. Próximo passo: Reveja, rotineiramente, a eficácia das suas estratégias de proteção de dados. (LUCAS, 2018, não paginado).

Um dado importante é que 17% afirmam não ter que se preocupar com a proteção dos dados dos alunos, pois a instituição, no caso a Secretaria Municipal de Educação, encarrega-se disso. Porém, há que se verificar quais são as providências que vêm sendo tomadas pelas escolas e pela Secretaria de Educação, visto que a partir da pandemia houve uma rápida implantação do ensino remoto e nem todos estavam devidamente orientados sobre como proceder. Em relação aos professores que escolheram esta opção de resposta, a ferramenta Check-In recomenda que ainda que a instituição tome alguns cuidados e se responsabilize, é necessário que o educador adote uma postura ativa e também realize ações básicas, como uso de senhas seguras, e cuidados com o uso de equipamentos e compartilhamentos, conforme o feedback do instrumento:

A maioria das escolas tem políticas de proteção de dados em vigor. No entanto, precisa fazer a sua parte para que sejam eficazes: certifique-se de que usa senha que não podem ser facilmente adivinhadas e evite que outros o observem quando as digita. Tenha cuidado com a proteção dos seus dispositivos, se armazena neles dados pessoais. Use criptografia ao compartilhar formulários com dados pessoais com outros professores. Próximo passo: Reveja, criticamente, como compartilha arquivos e protege dispositivos pessoais. (LUCAS, 2018, não paginado).

Dentre aqueles que realizam alguma ação para proteção dos dados pessoais dos alunos, 30,1% afirmam proteger “alguns dados pessoais”. Para estes a ferramenta reforça o papel do professor em relação a esta questão e apresenta sugestões sobre como realizar estas ações e ressalta a importância de se conhecer as regras da instituição quanto a este assunto:

A proteção de dados é uma responsabilidade para todos os professores. Esta proteção torna-se mais fácil, se a abordar sistematicamente. Por exemplo: Proteja o seu computador com senha que não possa ser facilmente adivinhada e altere-a todos os meses. Mantenha as suas firewalls e programas antivírus atualizados. Proteja dados pessoais, como avaliações, rendimentos dos alunos e relatórios com senhas diferentes. Verifique se há regras ou recomendações específicas na sua instituição de ensino que ajudem a proteger os dados pessoais de forma sistemática e eficaz. Próximo passo: Proteja dados pessoais de forma sistemática. (LUCAS, 2018, não paginado).

Um grupo de 26% dos participantes afirma proteger os arquivos com dados pessoais dos alunos com senha, o que revela que os mesmos possuem consciência da necessidade e protegem os dados ainda que de forma básica através de senha. Para estes a recomendação do Check-In é:

Não se esqueça de proteger, também, com senhas, os seus computadores pessoais e outros dispositivos nos quais pode armazenar dados pessoais. Atualize com frequência programas antivírus e firewalls. Lembre-se de utilizar senhas robustas que não podem ser facilmente adivinhadas, altere-as com frequência e evite que outros observem a sua digitação. Use criptografia quando compartilhar formulários com dados pessoais com outros professores. Reveja regularmente a eficácia das medidas e consulte as regras e recomendações em vigor na sua instituição educativa. Próximo passo: Desenvolva uma abordagem abrangente para proteção de dados. (LUCAS, 2018, não paginado).

23% afirmam evitar armazenar dados pessoais eletronicamente. Considerando o contexto recente de pandemia e a tendência de uso recursos eletrônicos, é fundamental que as pessoas deste grupo passem a conhecer as ações básicas como uso de senhas e os cuidados necessários para a proteção de dados pessoais tanto dos alunos como seus também. Para tanto, a recomendação do Check-In é:

É aconselhável não recolher dados pessoais que não sejam necessários. No entanto, na educação, é inevitável que, p. ex., os nomes e os rendimentos dos alunos sejam registados. Os registos

em papel e avaliações são tão suscetíveis de fraude quanto os registros eletrônicos. Verifique se existem regras ou recomendações específicas na sua instituição educativa. Caso contrário, siga as regras gerais sobre proteção de dados e comece a utilizar senha que não sejam facilmente adivinhadas para proteger os seus dispositivos digitais e dados pessoais. Próximo passo: Comece com registros digitais protegidos por senha. (LUCAS, 2018, não paginado).

Na última questão referente a área 2, era uma proposta de aplicação: “Você gostaria de disponibilizar imediatamente aos alunos um material com o conteúdo de ensino que você elaborou para poder utilizá-lo em suas aulas. Qual dos seguintes métodos é o mais conveniente, seguro e confiável para conseguir isto?” Os resultados estão na Tabela 4.

Tabela 4: Questão de aplicação do conteúdo da área 2

Opções de resposta	Freq.	%
Enviar o material por um serviço de mensagem (por exemplo, WhatsApp)	585	43,4
Salvar cópia do material na nuvem, por exemplo, GoogleDrive	591	43,8
Salvar várias cópias do material no computador	40	3,0
Salvar cópia do material em um pendrive	84	6,2
Não sei	48	3,6
<b>Total</b>	<b>1348</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados da pesquisa

Os participantes concentraram suas respostas nas duas primeiras opções de resposta: apenas 3,6% não sabia quais das opções de resposta era a conveniente, segura e confiável. Assim é o grupo mais vulnerável e que demanda uma orientação urgente quanto a formas mais adequadas de disponibilização de conteúdos aos seus alunos, visto que mesmo com o retorno das aulas presenciais, o envio de materiais extras e a aqueles que estão em atividades remotas por estarem em quarentena é frequente.

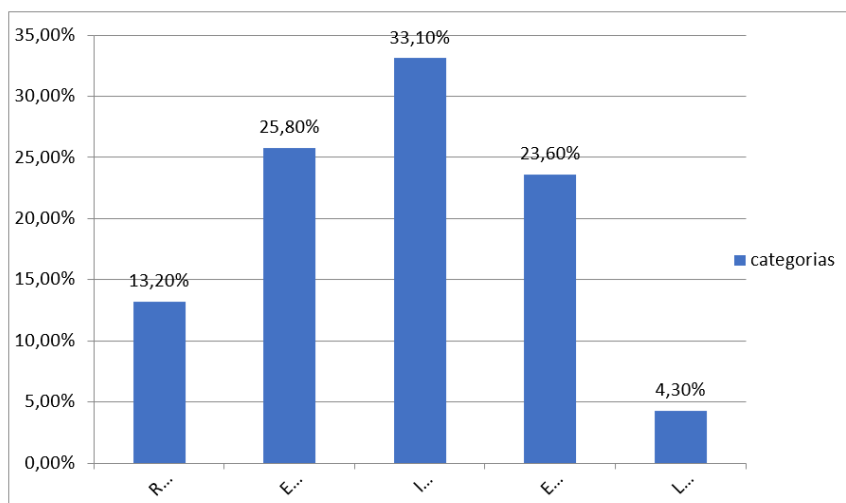
A maioria dos demais participantes então adota diferentes estratégias para disponibilizar os materiais aos alunos. Salvar uma cópia na nuvem é

uma opção para 43,8% e enviar um material por um serviço de mensagem para 43,4%. Salvar em um pendrive é a opção preferida para 6,2% e Salvar várias cópias do material no computador para 3%.

Por fim, verificou-se o desempenho dos professores no conjunto de questões desta área (Gráfico 1). A classificação é realizada pelo cômputo da pontuação obtida nas três questões que compõem esta área<sup>2</sup>. Os detalhes sobre as características do grupo em cada categoria estão em Anexo ao final deste capítulo.

Conforme demonstra o Gráfico 1, os educadores da Rede de Educação Municipal de Marília, como seria de se esperar, são bastante heterogêneos em relação ao manejo e uso dos recursos digitais, visto que não há uma categoria que se sobressaiu de forma significativa no cômputo da pontuação obtida no conjunto das questões desta área.

Gráfico 1 : Nível de competência dos participantes em relação a Área 2



Fonte: dados da pesquisa

Nota-se também que 13,2% encontram-se na categoria de Recém-Chegados. Conforme categorização do Check-In (em anexo) aqueles que

<sup>2</sup> A questão de aplicação (tabela 4) não faz parte do questionário original. O seu resultado não entra no cômputo da pontuação para a classificação do nível de competência do respondente

se encontram nesta fase têm consciência do potencial das tecnologias digitais para melhorar a sua prática pedagógica e profissional, mas que as usa de forma restrita e ou têm problemas para acesso às mesmas. Para estes há necessidade de um acompanhamento mais de perto e de um apoio de para que possa desenvolver-se minimamente.

Apenas 4,3% tiveram uma pontuação que lhes permitiram ser categorizados como Líderes. Estes têm domínio no uso de recursos e buscam ajudar e incentivar os colegas a utilizarem melhor as ferramentas digitais. A maioria se distribuiu entre as categorias de desenvolvimento intermediário: Integradores (33,1%), Exploradores (25,8%) e Especialistas (23,6%).

#### **4. CONCLUSÕES**

Os educadores da rede municipal de ensino de Marília foram convidados a participar de um estudo sobre o nível de competência digital que possuem. Verificou-se que eles têm níveis de competência bem diversificados em relação ao uso de recursos educacionais digitais. Em relação às principais práticas dos educadores, verificou-se que eles costumam buscar recursos digitais considerando particularmente a adequação dos mesmos aos seus alunos, não considerando outros aspectos como usabilidade qualidade e fiabilidade. Eles costumam criar seus próprios recursos digitais, porém têm se envolvido pouco na proteção de dados sensíveis dos alunos.

Juntamente com os resultados, foram sendo apontadas sugestões e recomendações para que os educadores possam avançar em sua competência digital com os feedback proporcionados pela do próprio instrumento Check-In. Assim, embora os educadores já estejam em boa parte em nível intermediário, o investimento na formação destes educadores é necessário, visto que o uso de recursos digitais no ensino pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. E, considerando os efeitos negativos causados pela adoção do ensino remoto de forma açodada durante a pandemia do Covid19, estratégias que proporcionem melhorias e possam acelerar e trazer mais significado e interesse aos educandos



é muito bem vinda. Para tanto, os educadores precisarão também estar devidamente preparados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em 12.jun.2020
- BENEDET, M. L. **Competências digitais: desafios e possibilidades no cotidiano dos professores da educação básica**. 2020.145 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216112/PTIC0091-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- CARRETERO, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. **DigComp 2.1: the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. JRC Science for Policy Report, EUR 28558 EN. DOI:10.2760/38842.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Autoavaliação de competências digitais de professores: nota técnica 15**. São Paulo, 2019. Disponível em: [https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/05/CIEB\\_NotaTecnica15\\_06-de-maio-de-2019.pdf](https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/05/CIEB_NotaTecnica15_06-de-maio-de-2019.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 set. 2021.
- LUCAS, M. **DigCompEdu Checkin: self-reflection tool**. Aveiro: [S.n.], 2018. Template for Translation - Portuguese. Não publicado.
- LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso**. Aveiro: UA Editora, 2017. Disponível em: <https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. Aveiro: UA Editora, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330412625\\_DigCompEdu\\_Quadro\\_Europeu\\_de\\_Competencia\\_Digital\\_para\\_Educadores](https://www.researchgate.net/publication/330412625_DigCompEdu_Quadro_Europeu_de_Competencia_Digital_para_Educadores). Acesso em: 6 de jan. 2021.

MARZAL, M. A. A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences. **Profesional de la Información**, Madrid, v. 29, n. 4, 2020. 16 f. Disponível em: <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/82785>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ROCHA, E. B. G. da. **Avaliação de competências e fluências digitais**: um estudo com professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental do município de Palmas -TO. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2343/1/Else%20Bet%C3%A2nia%20Gomes%20da%20Rocha%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, G. M. dos. **Competência Ddigital de educadores do ensino fundamental**: anos iniciais, no Sistema Municipal de Ensino de Marília-SP. Marília: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2022. Não publicado. Relatório de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

SANTOS, E. do E.; LIMA, T. P. P. de; OLIVEIRA, A. D. de. Competencias digitales del profesorado: de la autoevaluación de la praxis a las necesidades formativas. **Obra Digital**, Barcelona, n. 21, p. 113-129, 2021. Disponível em: <http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/323>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SMAHEL, D. *et al.* **EU Kids Online 2020**: survey results from 19 countries. London: EU Kids Online. Disponível em: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SILVA, E.; LOUREIRO, M. J.; PISCHETOLA, M. Competências digitais de professores do estado do Paraná (Brasil). **Eduser**: revista de educação, Bragança, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2019. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/125/118> . Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOS, A. I. dos. **Recursos educacionais abertos no Brasil**: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

## ANEXO

### CATEGORIAS DO NÍVEL DE COMPETÊNCIA (CHECK-IN)

- **RECÉM- CHEGADO**

Professor: Acesso a pouco tempo os meios digitais.

DigCompEdu: Os Recém-chegados têm consciência do potencial das tecnologias digitais para melhorar a prática pedagógica e profissional. No entanto, tiveram muito pouco contacto com tecnologias digitais e usam-nas maioritariamente para preparação de aulas, administração ou comunicação institucional.

- **EXPLORADOR**

Professor: Explorar as ferramentas digitais para melhorar sua prática profissional.

DigCompEdu: Os Exploradores têm consciência do potencial das tecnologias digitais e estão interessados em explorá-las para melhorarem a prática pedagógica e profissional. Começaram a usar tecnologias digitais em algumas áreas de competência digital, sem, no entanto, seguirem uma abordagem abrangente ou consistente.

- **INTEGRADOR**

Professor: procurar se integrar (fazer parte do novo formato digital) a novas alternativas de acesso digitais.

DigCompEdu: Os integradores experimentam as tecnologias digitais numa variedade de contextos e para uma série de propósitos, integrando-as em muitas das suas práticas. Utilizam-nas de forma criativa para melhorar diversos aspectos do seu envolvimento profissional. Os Integradores estão dispostos a expandir o seu repertório de práticas. No entanto, ainda estão a melhorar a compreensão sobre que ferramentas funcionam melhor em que

situações e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas.

- **ESPECIALISTA**

Professor: profissional com cursos e formação acadêmica ou técnica para lidar com novas tecnologias digitais.

DigCompEdu: Os Especialistas usam uma variedade de tecnologias digitais com confiança, criatividade e espírito crítico para melhorar as suas atividades profissionais. Seleccionam tecnologias digitais propositadamente para situações específicas e procuram compreender as vantagens e desvantagens de diferentes estratégias digitais. São curiosos e abertos a novas ideias, sabendo que há muitas coisas que ainda não experimentaram. Usam a experimentação como um meio de expandir, estruturar e consolidar o seu repertório de estratégias. Os Especialistas são o alicerce de qualquer instituição educativa quando se trata de inovar práticas.

- **LÍDER**

Professor: profissional que busca novas alternativas digitais e compartilha com demais colegas de trabalho, influenciando opiniões e novas práticas pedagógicas.

DigCompEdu: Os Líderes têm uma abordagem consistente e abrangente na utilização de tecnologias digitais com vista a melhorar práticas pedagógicas e profissionais. Contam com um amplo repertório de estratégias digitais, do qual sabem escolher a mais adequada para determinada situação. Refletem e desenvolvem continuamente as suas práticas. Mantêm-se atualizados quanto a novos desenvolvimentos e ideias através de trocas com colegas. São uma fonte de inspiração para os outros, a quem passam o seu conhecimento

- **PIONEIROS**

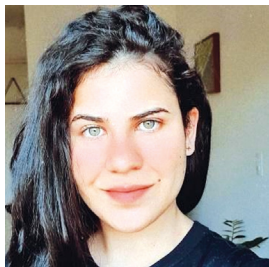
Professor: são profissionais que buscam desbravar as inovações (são os primeiros a experimentar novas tecnologias digitais e não temem o novo) Estão sempre a frente dos demais no que diz respeito a buscar a inovação para melhorar a prática profissional.

DigCompEdu: Os Pioneiros questionam a adequação de práticas contemporâneas digitais e pedagógicas, das quais eles próprios são Líderes. Preocupam-se com as limitações ou desvantagens dessas práticas e são levados pelo impulso de inovar cada vez mais a educação. Experimentam tecnologias digitais altamente inovadoras e complexas e/ ou desenvolvem novas abordagens pedagógicas. Lideram a inovação e são um modelo a seguir pelos outros.

## SOBRE OS AUTORES



## ADRIANA ALONSO PEREIRA



adriana.hds@gmail.com ou adriana.pereira@unesp.br

Graduação em Pedagogia, Especialista em Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas (PUCRS), Mestra e Doutoranda em Educação (UNESP). Professora Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Marília,. Participa do grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*.

## ANGELINA QUINALIA RAMIRES



Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Marília há dezessete anos. Graduada em Pedagogia e Tradutor/letras. Pós graduada em Psicopedagogia. Mestranda do programa PPGCI- UNESP

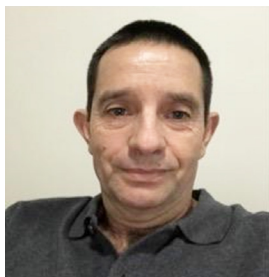


## **CARLA MAYARA DOS SANTOS DE JESUS**



Pedagoga e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). É professora concursada da Prefeitura Municipal de Marília, SP e atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica.

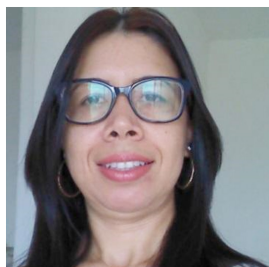
## **CARLOS DA FONSECA BRANDÃO**



[carlos.brandao@unesp.br](mailto:carlos.brandao@unesp.br)

Licenciado em Educação Física (UNESP - Rio Claro) e em Pedagogia (UNIP). Mestre em História e Filosofia da Educação (PUC/SP). Doutor em Educação (UNESP - Marília). Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino (UNESP - Assis). Pós-doutor em Educação pela Universidad Autònoma de Barcelona (UAB), pela Universidad Rovira I Vigili (Tarragona - Espanha) e pela Uppsala University (Uppsala - Suécia). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP - Marília) e do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação (DELLE - UNESP Assis)

## **CATIA CANDIDA DE ALMEIDA**



catiacandida@yahoo.com.br

Possui graduação em Estatística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Licenciatura em Matemática, Claretiano Centro Universitário. Especialização em Economia Financeira pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo. Doutorado em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora na Fundação Educacional de Penápolis.

## **CLÁUDIA DA MOTA DARÓS PARENTE**



Pedagoga (USP), Mestre e Doutora em Educação (Unicamp) com Pós-Doutorado na (*Universidad de Salamanca*). Professora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília).

## **DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA**



daniela.nm.garcia@unesp.br

Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP, IBILCE, São José do Rio Preto. É Professora Assistente junto ao Departamento de Letras Modernas da FCL-UNESP, Campus de Assis. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP e no PROFLETRAS - UNESP na Faculdade de Ciências e Letras.

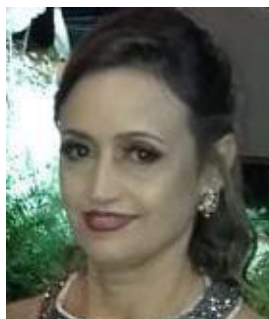
## **ELIANE GIACHETTO SARAVALI**



eliane.g.saravali@unesp.br

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da UNESP, campus de Marília-SP, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do GEADDEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista. @geaddec.unesp .

## **GISLENE MUNHOZ DOS SANTOS**



[gisle.munhoz@gmail.com](mailto:gisle.munhoz@gmail.com)

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atuou como professora de Educação Infantil no SESI/Marília-SP. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e Assistente Técnica de Área na Rede Municipal de Ensino Fundamental de Marília na Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP.

## **GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN**



[graziela.abdian@unesp.br](mailto:graziela.abdian@unesp.br)

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (PPGE/UNESP/Marília). Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e do PPGE/UNESP/Marília desde o ano 2005. Líder do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), grupo cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Coordenadora do PPGE/UNESP/Marília no quadriênio em que foi firmado o convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP.

## **HELEN DE CASTRO SILVA CASARIN**



[helen.castro@unesp.br](mailto:helen.castro@unesp.br)

Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Ensino na Educação Brasileira e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É Livre-Docência e atualmente é professora Associada do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

## **LEONARDO LEMOS DE SOUZA**



Professor Associado do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Unesp – Campus de Assis. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília.

## **MARGARIDA LUCAS**



mlucas@ua.pt

Possui graduação em Ensino de Inglês e Alemão, e doutorado em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. É Investigadora no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), sediado no Departamento de Educação e Psicologia da mesma Universidade.

## **MARIANA APARECIDA DE ALMEIDA LAURENTINO**



Ma.laurentino@unesp.br

Licenciada em Pedagogia pela FCT/Unesp, Campus de Presidente Prudente – SP. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela FFC/Unesp, Campus de Marília. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Marília.

## **MARIÂNGELA SPOTTI LOPES FUJITA**



[mariangela.fujita@unesp.br](mailto:mariangela.fujita@unesp.br)

Bacharel em Biblioteconomia pela Fundação Municipal de São Carlos. Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Livre Docente em Análise Documentária e Linguagens Documentárias Alfabéticas, Professora Titular da UNESP. Docente Permanente Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa “Representação Temática da Informação”. Professora aposentada da UNESP de Marília.

## **MIRELLA MAC CORMICK DINIZ CABRAL**



Professora da rede municipal de Educação Infantil de Marília, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília.

## **RAFAEL FRANCO LOBO**



rafaflobo.diretor@gmail.com

Mestre em Educação pelo PPGE/UNESP/Marília. Especialista em Língua Portuguesa pela Unicamp/SP. Diretor de escola municipal de educação infantil do município de Marília. Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), grupo cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.

## **PROFESSOR DR. SADA OMOTE**

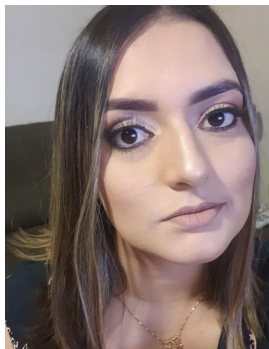


somote@uol.com.br ou s.omote@unesp.br

Graduação em Psicologia (Universidade de São Paulo/USP), Mestrado e Doutorado em Psicologia Experimental(USP), Livre-docência em Educação Especial (UNESP) e Professor Titular em Educação Especial (UNESP). Professor aposentado e voluntário junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UNESP, Bolsista PQ-1B/CNPq, Líder do Grupo de Pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*.



## **YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA**



yngrid.karolline@unesp.br

Doutoranda e Mestre em Educação pela UNESP - FFC, Campus de Marília.  
Atua como Professora Coordenadora da rede municipal de ensino de Marília.  
Agência de fomento da pesquisa: CAPES.

## **SOBRE O LIVRO**

### **CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

Telma Jaqueline Dias Silveira  
CRB 8/7867

### **NORMALIZAÇÃO**

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino  
CRB - 8/8292

### **CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Gláucio Rogério de Moraes

### **PRODUÇÃO GRÁFICA**

Giancarlo Malheiro Silva  
Gláucio Rogério de Moraes

### **ASSESSORIA TÉCNICA**

Renato Geraldi

### **OFICINA UNIVERSITÁRIA**

Laboratório Editorial  
labeditorial.marilia@unesp.br

### **FORMATO**

16 x 23cm

### **TIPOLOGIA**

Adobe Garamond Pro

### **PAPEL**

Polén soft 70g/m2 (miolo)  
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

### **TIRAGEM**

100

## **IMPRESSÃO E ACABAMENTO**

Gráfica  
**unesp**  
Campus de Marília

**2023**

É com imensa satisfação que apresentamos o livro aos leitores, pois é fruto de um importante convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Marília/SP e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), especialmente representada pelos Programas de Pós-graduação em Educação e em Ciências da Informação (PPGE e PPGCI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus Marília.

O convênio firmado entre a SME do município de Marília e a Unesp abriu uma oportunidade longamente ansiada pelos profissionais de educação da rede municipal de Marília de ter um edital exclusivo e dedicado à sua capacitação científica em nível de mestrado e doutorado. Essa oportunidade foi uma janela aberta a partir de reuniões mensais realizadas por pesquisadores do Instituto de Políticas Públicas de Marília (IPPMar) com a administração e professores da SME no período de fevereiro a setembro de 2017 que tinham como objetivo realizar uma interação ativa do IPPMar com a gestão pública municipal e, naquele momento, a Secretaria Municipal de Educação demonstrou grande interesse e participação.

ISBN 978-65-5954-329-8



9 786559 543298 >