

DIÁLOGOS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Coletânea APROMAM

Vol. 1



ORGANIZAÇÃO:
JOÃO WAGNER MARTINS
WAGNER CIPRIANO ARAUJO
ALAIDE PALAGANO FERREIRA

Diálogos Educacionais: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade

Coletânea APROMAM de Educação

Volume 1



FALE CONOSCO



Whatsapp: (11) 99704-0126



Telefone: 4309-1970



E-mail: secretaria.apromam@gmail.com

NOSSAS REDES



@apromammaua



www.facebook.com



www.apromam.com.br



<https://www.youtube.com/@apromammaua3448>

NOSSO ENDEREÇO

R. Francisco Ortega Escobar
nº 446, Sala 2
Vila Noêmia, Mauá - SP
CEP: 09370-550

**João Wagner Martins
Wagner Cipriano Araujo
Alaide Palagano Ferreira**
(Organização)

Diálogos Educacionais:
Desafios e Perspectivas na
Contemporaneidade

Coletânea APROMAM de Educação

Volume 1

Copyright © Autoras e autores

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

João Wagner Martins; Wagner Cipriano Araujo; Alaide Palagano Ferreira [Orgs.]

Diálogos educacionais: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Coletânea APROMAM de Educação. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 176p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1451-1 [Impresso]

978-65-265-1452-8 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Instituição escolar. 3. Educação brasileira. 4. Desafios. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



Diretoria Executiva:

Presidente: João Wagner Martins

Vice-presidente: Wagner Cipriano Araujo

Diretora Financeira: Renata Santos Souza Evangelista

Diretor Jurídico: William Paisano Jato

Diretora de Comunicação: Andreia Papa Azevedo

Diretora de Educação/Formação: Alaide Palagano Ferreira

Secretária Executiva: Isabel Borges

Diretora de Administração - Tatiane Mesquita

Diretora de Relacionamento Institucional - Eneida Monaco Freitas
Sakamoto

1º Suplente: Valquíria Helena da Silva Toledo

2º Suplente: Eliete de Moura Mendes

3º Suplente: Erivelton Pereira Ramos

Conselho Fiscal:

Presidente: Marisa Sirlene Barbosa Silva

2º Conselheira: Glaucia Maria dos Santos Pimenta

3º Conselheira: Carla Couto Mota

APRESENTAÇÃO

Diálogos para além dos muros da escola!

É uma honra e um grande prazer para nós prefaciarmos e apresentar essa coletânea de textos e reflexões. A honra de ser escolhido para padrinho desta obra é ainda mais intensa pela forma como ela foi pensada, escrita, debatida, coordenada e agora lançada ao público em geral. Em tempos tão nebulosos para a educação e suas políticas públicas no Brasil, pensar sobre o futuro, respeitando o passado e semeando esperança no presente é um desafio para gigantes.

Gigante é o coletivo intelectual da APROMAM, Associação de Classe que representa com combatividade os profissionais da educação do município de Mauá e desde o seu nascimento tem buscado pensar alternativas para uma educação cambaleante, não apenas em nível local, mas também ampliando seu olhar para além fronteiras, erguendo pontes em tempos de polarização, para que juntos, todos aqueles que acreditam em uma educação democrática, de qualidade e inclusiva, voltem seus olhares para o que mais importa em todo processo educacional: que nossas crianças, jovens e adultos aprendam de fato!

O título desta obra já diz a que ela vem e se propõe, *Diálogos Educacionais: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade*, abre as portas para pensar a educação em múltiplos olhares e perspectivas, provocando no leitor um furacão de questionamentos a cada tema aqui abordado.

A tarefa de pensar a educação em uma obra como essa nos coloca em um profundo dilema, sobre como definir claramente seus objetivos, seus caminhos, metodologias e o mais importante, deixar uma mensagem clara ao mundo da educação de que os temas abordados são sementes para um novo debate.

Após a pandemia de covid-19, e a interrupção em larga escala das atividades escolares, o isolamento social e o mergulho, na

maior parte das vezes, a força e sem preparo, nas mídias digitais, o processo de educar e ser educado como o conhecíamos foi solapado, seus alicerces ruíram, pouco ou nada sobrou das bases sólidas de uma educação pautada no giz, lousa e saliva. As novas mídias nos colocaram diante de um quadro ainda difícil de pensar e reagir. Somada a esta avalanche de incertezas, vivemos um período de radicalização política no mundo todo, marcado pela polarização e instrumentalização do ódio como operação do debate público, e é claro, que isto não deixaria de resvalar na educação.

Assim, a APROMAM, por meio dos Professores João Wagner Martins e Wagner Cipriano Araujo e da Professora Alaide Palagano Ferreira, coordenadores deste projeto, decidiu coordenar um esforço para construir um debate maduro, que apresente e pense outras formas de se ver a educação, de se fazer educação e, de se viver educação. Em sua obra chama Tempo de Transcendência, o pensador Leonardo Boff cunha uma expressão maravilhosa, que nesta obra buscamos reproduzir em cada texto escrito, afirma o autor que *“todo ponto de vista é a vista de um ponto”*, e sem dúvida, esta foi a estratégia adotada para escolher as redações, respeitando os múltiplos pontos de vista que se impõe de seus lugares de trabalho, intelecto e vida.

Os autores desta obra são profissionais da educação e acadêmicos. Faço este destaque para reforçar que além do compromisso com a vida de estudos e pesquisa, todas e todos os autores estão no chamado “chão” da escola e sala de aula, portanto, longe dos debates estéreis e isolacionistas que infelizmente tomaram conta da academia, aqui temos pessoas desencasteladas e que conseguem olhar mundos para além das normas da ABNT.

A obra se inicia com um debate rico e maduro sobre avaliação. Sem dúvida, quando o assunto é avaliar algo ou alguém, os tetos das escolas tendem a tremer, os debates são imensos e por vezes desacompanhados de fundamentação teórica ou mesmo relevância prática. O professor Doutor João Wagner Martins e a professora Alaide Palagano Ferreira nos apresentam um modelo avaliativo que tem sido amplamente utilizado nos meios empresariais e que

migrou para a educação em uma tentativa de romper os olhares treinados de modo cartesiano, que somente contemplam as partes isoladas de um problema, mas pouco ou nada conseguem daquilo que Fritjof Capra em sua clássica obra *Ponto de Mutação* apresenta, uma visão holística, por inteiro da escola, da aprendizagem e de suas práticas.

Em seguida encontramos uma provocante reflexão, feita pela Professor Wagner Cipriano, sobre as reformas educacionais dos últimos 30 anos, sobretudo, quando questionamos para onde vai ser direcionado o olhar dos projetos de vida de quem está passando pelo processo educacional, como são formadas as suas escolhas, que bússola utilizamos para mensurar e orientar as os passos das futuras gerações. Em uma sociedade que ignora o saber intelectual como um instrumento social relevante, parece restar pouco espaço para se pensar as políticas em educação voltadas a cidadania e ao mundo do trabalho. O mundo de fato não precisa apenas de médicos e engenheiros, ele precisa deles também, mas a carência social em diversas outras áreas da sociedade é gritante.

Na sequência dos andares, passamos a dialogar com a educação infantil. Sem dúvida a grande inovação da BNCC foi o reconhecimento pactuado da educação infantil como elemento fundamental da educação básica. Parece o óbvio, mas quando usamos o conceito “básico” pouco ou nada refletimos sobre ele ser a base, terreno seguro para construirmos o que será essencial e fundamental na formação de um país que muda a todo momento os seus rumos em matéria educativa. A Professora Alaide Palagano, apresenta um debate instigante sobre a importância do espaço, físico e também humano, para que a educação infantil de fato aconteça, seja e veja seus objetivos se desenvolverem. Espaço é Currículo sim, pois é caminho para que as crianças estejam e sejam em todas as suas potencialidades.

A professora Janete Jacinto Bonfim, em seu manifesto, nos conduz a uma reflexão fundamental para a educação infantil: as escolas estão verdadeiramente acolhendo as crianças em sua totalidade? Em um contexto educacional brasileiro ainda marcado

por desafios estruturais e culturais, Janete propõe uma análise crítica sobre o lugar da arte nas práticas pedagógicas. Ela nos convida a questionar modelos que priorizam a técnica e a reprodução, em detrimento da liberdade de explorar, brincar e criar das crianças. Mais do que uma crítica ao modelo atual, é um chamado para educadores se comprometerem com uma educação que reconheça o valor da arte como elemento essencial no desenvolvimento das crianças

Assim, arremata também a professora Marta Regina Macedo. Um currículo acertado, construído no coletivo e efetivado com profissionalismo, abre espaços em uma escola que se quer de vanguarda e de qualidade, porém, como a autora questiona, não haverá espaços efetivamente educativos se não conseguirmos fazer a difícil transposição do teórico para o prático na educação das crianças muito pequenas.

Dos pequenos aos jovens e adultos, esta obra transporta nas reflexões da professora Marriete de Sousa Cantalejo uma série de embates e questionamentos sobre a Educação de Jovens e adultos e suas contradições nos tempos atuais. A EJA, pensada como um eixo de garantir ao direito público subjetivo a educação, inclusive daqueles que não tiveram acesso em idade adequada, vive uma profunda crise de identidade. Com o avanço das políticas públicas de universalização da educação básica, a queda no número de alunos na EJA foi significativa, mas o que deveria ser um motivo de orgulho, afinal, seria sinal de que as pessoas estão estudando e concluindo a educação na idade certa, passou a ser também um dilema. A EJA vem sofrendo um processo de ampliação da presença juvenil em seus quadros, geralmente, meninos e meninas com defasagem escolar, déficit de aprendizagem ou pessoas com deficiência, como entender e enfrentar essa questão?

Avançando para o fim da obra, o livro nos apresenta uma provocação sobre a formação continuada dos professores e professoras. As professoras Maria José da Silva Morais e Maria José de Pinho buscam pensar o grande desafio que é a formação continuada de quem, via de regra, também é formador. Como sair

do olhar em foco, direcionado, em túnel é a pergunta central que move o capítulo. As autoras apresentam discussões muito relevantes sobre o pensamento complexo e suas contribuições para ampliação de um debate tão necessário ao terror de nossas formações pedagógicas atuais.

Como não poderíamos deixar de fora, o tema que permeia todos os outros que é uma política real, efetiva e concreta de inclusão. A professora Vanessa Martos Gasquez apresenta uma reflexão muito provocante e envolvente sobre como o Brasil, por meio de suas políticas públicas, no caso uma política nacional, tem acolhido e trabalhado as crianças e jovens com TDAH. Muito além de uma escola com crianças integradas, precisamos de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por fim, finalizamos com o texto da Professora Eliane Bonadio que aborda os dilemas da gestão escolar. Pensar a Supervisão como ação presente nas escolas é romper com a velha compreensão instalada pelos anos de regime autoritário, momento em que pensamos a ação supervisora sempre como um modelo de inspeção, ou seja, o olhar para buscar o que estiver de errado e punir. Temos outros vivemos, em que necessitamos de um efeito supervisor presente, corresponsável e comprometido com os avanços dos alunos, o bem-estar dos funcionários e na garantia efetiva de políticas públicas, efetivas e mensuráveis.

Esta obra é, portanto, um manifesto e que busca abrir corações e mentes para pensar uma educação moderna, aberta ao diálogo, como afirma o título. Estamos juntos e cientes de nossas responsabilidades como educadores, mas seguimos esperançosos de que ao contrário do título do romance apocalíptico de Ignácio de Loyola Brandão, veremos sim, um grande país.

Wagner Cipriano Araujo
Alaide Palagano Ferreira
João Wagner Martins

SUMÁRIO

- 13 A avaliação 360° e seus impactos na educação: um modelo possível**
João Wagner Martins
Alaide Palagano Ferreira
- 43 Reformas educacionais e projeto de vida: um país não precisa apenas de médicos e engenheiros**
Wagner Cipriano Araujo
- 61 O que as paredes da escola expressam? Reflexões sobre a organização do espaço escolar como elemento curricular, na Educação Infantil**
Alaide Palagano Ferreira
- 87 Arteiras por natureza: manifesto pela liberdade e criatividade das crianças na primeira infância**
Janete Jacinto Bonfim
- 99 Reflexões sobre tempo, espaço e materialidade na Educação Infantil: um estudo empírico das práticas pedagógicas**
Marta Regina Macedo
- 123 Educação de Jovens e Adultos e juventude: os percursos educacionais que desembocam na juvenalização**
Marriete de Sousa Cantalejo

- 137 Formação continuada de professores(as): um olhar a partir do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**
Maria José da Silva Morais
Maria José de Pinho
- 151 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a política nacional de educação especial e inclusiva**
Vanessa Martos Gasquez
- 167 A supervisão da supervisão escolar**
Eliane Angela Bonadio Silva

A AVALIAÇÃO 360° E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UM MODELO POSSÍVEL

João Wagner Martins¹
Alaide Palagano Ferreira²

O papel e importância da avaliação 360° no processo de construção do conhecimento

A origem da avaliação 360° está no ambiente corporativo, onde foi criada para oferecer uma avaliação abrangente do desempenho dos colaboradores a partir de diversas perspectivas: superiores, colegas, subordinados e clientes.

O objetivo era obter uma visão completa e equilibrada do desempenho, em vez de depender apenas da avaliação de um único supervisor.

Esse conceito de devolutiva diversificado também encontrou aplicação na área educacional, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI, quando escolas e universidades passaram a buscar métodos mais integrados e holísticos para avaliar alunos, professores e gestores.

Evolução na Educação

Primeiras Iniciativas: As primeiras adaptações da avaliação 360 graus para a educação surgiram em programas de formação de

¹ Biólogo, Pedagogo, Especialista em Educação Ambiental, Psicopedagogia, Docência de Ciências, Política Pública Municipal, TEA, Mestre e Doutor em Ciências da Educação. Presidente da APROMAM E-mail: joaowagner@uol.com.br

² Graduada em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Institucional, Supervisão Escolar e Neuropsicopedagogia, Mestranda em Ciências da Educação, Diretora de Educação e Formação pela APROMAM. Email: alaidepalagano@hotmail.com

professores e em escolas que buscavam inovações para aprimorar o ensino e a aprendizagem. A ideia era incorporar não apenas a autoavaliação, mas também as opiniões de colegas, alunos e superiores no processo de retorno múltiplo.

Década de 1990: Durante os anos 90, a avaliação 360° começou a se popularizar em instituições de ensino nos Estados Unidos e Europa, impulsionada por um movimento de reforma educacional que enfatizava a melhoria contínua e a responsabilidade compartilhada. As escolas perceberam que uma avaliação mais ampla e participativa poderia contribuir para um ensino mais eficaz e um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Adoção Global e Tecnologias Digitais: Com a globalização e o avanço das tecnologias digitais na educação nos primeiros anos do século XXI, a avaliação 360° se tornou mais acessível e simples de ser implementada. Plataformas de ensino e softwares de gestão escolar passaram a incluir recursos de devolutiva 360°, facilitando a coleta e análise de dados de forma mais eficiente.

Utilização em Diversos Ambientes: Ao longo dos anos, a avaliação 360° foi adotada em diferentes ambientes educacionais, em todos os níveis da educação nacional desde a educação infantil até instituições de ensino superior. Ela passou a ser empregada não só para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos, mas também para analisar competências socioemocionais, habilidades de liderança entre os professores e a eficácia da gestão escolar.

Obstáculos e Críticas: Apesar das vantagens, a implementação da avaliação 360° na educação enfrenta desafios. Um deles é a possibilidade de retorno subjetivo ou tendencioso, especialmente quando os alunos avaliam os professores ou colegas. Outro desafio foi assegurar que a devolutiva fosse construtiva e utilizada para o desenvolvimento, e não para punição.

Impacto e Futuro

Atualmente, a avaliação 360° está em constante evolução no campo educacional, com um foco cada vez maior em criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e reflexivos.

A integração com tecnologias digitais e a personalização da devolutiva são tendências emergentes que prometem ampliar ainda mais a utilização e eficácia desse método na educação.

A história da avaliação 360° na educação demonstra uma busca contínua por métodos de avaliação mais justos, inclusivos e eficazes, capazes de abranger toda a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Como é aplicada na educação?

Estudantes: No caso dos alunos, a avaliação 360° pode envolver retorno de colegas de turma, professores, gestores e até mesmo dos pais. O objetivo é obter uma visão abrangente do desenvolvimento do aluno, incluindo aspectos como habilidades sociais, participação em grupo, comportamento, entre outros.

Docentes: Para os professores, a avaliação 360° pode ser uma ferramenta eficaz de aprimoramento profissional. Nesse sentido, o retorno pode ser proveniente de estudantes, docentes, gestores e responsáveis. Isso possibilita ao professor identificar pontos positivos e áreas de aprimoramento em sua prática educativa.

Funcionários: Para os funcionários, as devolutivas devem abranger os docentes, equipe gestora e os outros funcionários. No caso dos alunos e responsáveis, apenas se existir ligação da atividade direta destes com o funcionário. Isso permite que os funcionários entendam como melhorar suas ações e articulação com os demais membros da escola.

Gestão Escolar: Para supervisores, diretores, vices e coordenadores, a avaliação 360° pode abranger devolutivas de docentes, funcionários, estudantes e responsáveis. Isso auxilia na

identificação de como a liderança e as políticas escolares estão sendo percebidas e onde ajustes podem ser necessários.

Vantagens

Visão Abrangente: Ao incorporar diversas fontes de retorno, a avaliação 360° proporciona uma compreensão mais completa do desempenho e das habilidades da pessoa avaliada.

Crescimento Pessoal e Profissional: Tanto para alunos quanto para professores, esse tipo de avaliação pode contribuir para o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências específicas.

Envolvimento: Incluir diferentes membros da comunidade escolar no processo de avaliação pode aumentar o engajamento e a colaboração entre todos.

Desafios

Implementação: Executar uma avaliação 360° pode representar um desafio, especialmente em instituições com recursos limitados. É essencial um planejamento e treinamento adequados para assegurar que todos compreendam o processo e participem de forma eficaz, nesse sentido é imperativo que os critérios sejam claros e diretos, de modo que permita ao sujeito avaliado no início do ano letivo a ciência dos elementos que irá compor a avaliação, para que o sujeito organize seu próprio plano de ação com suas metas.

Devolutiva Construtiva: Garantir que a devolutiva seja fornecida de maneira construtiva, ética e respeitosa é crucial para o êxito da avaliação 360°. Essa abordagem pode ser uma ferramenta valiosa para fomentar uma cultura de retorno contínuo e aprimoramento no ambiente educacional.

Importância da avaliação 360° na educação

Relevância

A avaliação 360 graus na educação é relevante por diversos motivos, pois amplia a percepção sobre o desempenho, desenvolvimento e engajamento dos envolvidos no processo educativo. Abaixo estão os principais aspectos que ressaltam sua importância:

Diversidade de Perspectivas: A avaliação 360° possibilita a consideração de diferentes pontos de vista, incluindo retorno de estudantes, colegas, superiores e, em alguns casos, até responsáveis. Isso resulta em uma visão abrangente e equilibrada do desempenho, que vai além do que uma avaliação unidirecional poderia oferecer.

Crescimento Pessoal e Profissional: Para os professores, a avaliação 360° pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional. Receber devolutiva de diversas fontes ajuda a identificar pontos fortes e áreas de oportunidade, facilitando o planejamento de ações para o aprimoramento contínuo.

Aprimoramento na Qualidade do Ensino: Ao considerar o retorno dos alunos sobre suas experiências e percepções, as instituições podem adaptar suas metodologias e práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos estudantes. Isso pode resultar em uma melhoria na qualidade do ensino e em um ambiente de aprendizagem mais eficiente.

Estímulo à Autocrítica e Reflexão: Tanto alunos quanto professores são encorajados a refletir sobre suas práticas e comportamentos. Essa reflexão interna é essencial para o desenvolvimento pessoal e para a promoção de uma cultura de aprendizado contínuo e evolução.

Incentivo ao Engajamento e Colaboração: A avaliação 360° promove uma cultura de retorno constante e construtivo, o que pode aumentar o engajamento de todos os envolvidos. Quando

professores, alunos e outros membros da comunidade escolar participam ativamente do processo de avaliação, é criado um ambiente de maior colaboração e compartilhamento de responsabilidades.

Identificação de Habilidades Socioemocionais: Esse tipo de avaliação vai além dos aspectos acadêmicos, abrangendo também competências como colaboração, liderança e habilidades de relacionamento. Esses aspectos são essenciais para o desenvolvimento completo dos alunos e para a formação de professores mais abrangentes.

Decisões Embasadas em Dados: Para os gestores escolares, a avaliação 360° fornece informações valiosas que podem orientar decisões relacionadas ao aprimoramento dos professores, revisão de currículos e até mesmo intervenções necessárias para melhorar o ambiente escolar.

Flexibilidade e Inovação: As instituições de ensino que adotam a avaliação 360° estão mais preparadas para se adaptarem às novas demandas educacionais e sociais, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno.

Conclusão

A avaliação 360° na educação é uma ferramenta poderosa que contribui para a constante melhoria da qualidade do ensino, desenvolvimento profissional dos educadores e crescimento integral dos alunos. Ao considerar diversas perspectivas, ela enriquece o processo educativo, tornando-o mais equitativo, inclusivo e eficaz.

Sobre os anexos e modelos de avaliação

Os modelos propostos de avaliação para todos os segmentos para compor o que entendemos como avaliação 360° devem sempre ser adequados e adaptados à realidade de cada unidade escolar.

Esses exemplos não querem esgotar as múltiplas possibilidades e organizações dos espaços escolares.

Importante nesse processo é garantir que o modelo adotado de avaliação e o conjunto dos modelos que configurarão a avaliação 360° sejam de conhecimento de todos os envolvidos no processo.

Necessário garantir a participação de todos ao longo das etapas e ações, inclusive de acrescentar, alterar ou suprimir elementos presentes nos modelos.

É imperativo reforçar que os modelos são caminhos e possibilidades e não verdades absolutas.

A única certeza é que os resultados somente responderão a realidade, se as ações forem colaborativas e com propósito de melhoria e nunca de punição, afinal falamos de um processo dentro de um espaço escolar onde o contexto determina um olhar que respeita a diversidade para garantir dignidade.

Que estes documentos possam contribuir com as estratégias e início do debate da importância da avaliação 360° no ambiente escolar.

É fundamental que os resultados sejam discutidos com a coletividade.

Boa avaliação 360°.

ALUNO AVALIA EQUIPE GESTORA
Avaliação – ALUNO

Caro aluno(a), para promovermos melhorias na escola, sua colaboração é fundamental. Desta forma, solicitamos que responda as questões abaixo:

A EQUIPE GESTORA...	SIM	NÃO
Circula pelos ambientes da escola e conversa com você e seus amigos?		
Garante uma escola agradável e limpa para todos?		
Promove atividades de leitura?		
Promove atividades culturais?		
Há quadros de avisos visíveis com informações para aos alunos?		
Informa a você e seus amigos sobre o grêmio estudantil?		
Informa a você e seus amigos sobre a Associação de Pais e Mestres?		
Informa a você e seus amigos sobre o Conselho de Escola?		
Trata você com respeito e urbanidade?		
Orienta sobre seus direitos e deveres, principalmente sobre seus direitos de aprendizagens?		
Informa sobre seu rendimento e o que melhorar?		
Informa sobre suas faltas e a necessidade de ser frequente?		
Tem regras claras de convivência e aplica de forma igualitária?		

FAMÍLIA AVALIA EQUIPE GESTORA
Avaliação – Família

Caros pais e/ou responsáveis, para conhecer a opinião de vocês sobre o trabalho da equipe gestora, buscando favorecer a aprendizagem do seu filho, por favor preencham e depositem na caixa que se encontra na secretaria da escola.

A EQUIPE ESCOLAR...	SIM	NÃO
Promove reuniões com as famílias?		
Informa sobre o Conselho Escolar e como participar dele?		
Informa sobre a Associação de Pais e Mestres e como participar dela?		
Oferece atendimento e orientação aos pais?		
Usa o mural da escola para mostrar os trabalhos dos alunos?		
Divulga o cardápio de alimentação do mês?		
Divulga a prestação de contas da Associação de Pais e Mestres?		
Convida para as atividades pedagógicas realizadas na escola?		
Abre diálogo com as famílias?		
Informa a comunidade sobre os projetos em andamento na escola e como participar deles?		
Propicia um ambiente escolar limpo?		
Propicia um ambiente escolar seguro e estimulante?		
Trata a comunidade com respeito e urbanidade?		

DIRETOR AVALIANDO O VICE-DIRETOR
Avaliação - Diretor

O VICE-DIRETOR...	SIM	NÃO
Desempenha as funções que lhe são atribuídas?		
É proativo?		
Forma parceria com o Coordenador Pedagógico?		
Compromete-se com as questões administrativas?		
Compromete-se com as questões pedagógicas?		
Valoriza todos os profissionais que trabalham na escola promovendo o potencial de cada um?		
Entende que todos na escola têm um papel importante na aprendizagem dos alunos?		
Apona com profissionalismo em que você precisa melhorar?		
Media os conflitos entre os funcionários com imparcialidade?		
Incentiva a trabalhar em equipe?		
Sabe ouvir?		
Acompanha a frequência e evasão dos alunos?		
Acompanha a rotina pedagógica?		
Sabe delegar funções?		
Solicita ajuda quando necessário?		
Sabe ouvir críticas?		
Promove uma gestão democrática e participativa?		
Trata os alunos com urbanidade e respeito?		
Trata a comunidade escolar com urbanidade e respeito?		
Atende os pais dos alunos com assertividade?		

VICE-DIRETOR AVALIANDO O DIRETOR
Avaliação Vice-Diretor

O DIRETOR...	SIM	NÃO
Faz reuniões regulares com os funcionários?		
Informa sobre os projetos da escola em andamento e pede colaboração para que eles aconteçam?		
Acompanha a frequência dos funcionários de forma igualitária?		
Valoriza todos os profissionais que trabalham na escola promovendo o potencial de cada um?		
Entende que todos na escola têm um papel importante na aprendizagem dos alunos?		
Orienta as atribuições do seu serviço?		
Aponta com profissionalismo em que você precisa melhorar?		
Media os conflitos entre os funcionários com imparcialidade?		
Incentiva a trabalhar em equipe?		
Sabe ouvir?		
Acompanha a frequência e evasão dos alunos?		
Acompanha a rotina pedagógica?		
Garante as condições ideais para a realização dos encontros formativos?		
Acompanha as reuniões com os pais?		
Acompanha as reuniões de Conselho de Classe?		
Entende a escola como lugar de formação continuada?		
Sabe delegar funções?		
Sabe solicitar ajuda?		
Sabe ouvir críticas?		
Promove uma gestão democrática e participativa?		
Atende aos alunos com urbanidade e respeito?		

COORDENADOR PEDAGÓGICO AVALIANDO O DIRETOR
Avaliação – Coordenador Pedagógico

O DIRETOR...	SIM	NÃO
Faz reuniões regulares com a coordenação pedagógica?		
Garante as condições ideais para a realização dos encontros formativos?		
Entende a escola como lugar de formação continuada?		
Sabe delegar funções?		
Sabe solicitar ajuda?		
Sabe ouvir críticas?		
Promove uma gestão democrática e participativa?		
Demonstra agir com ética e transparência na condução do projeto educativo e dos processos administrativos da escola?		
Observa e promove as questões de segurança e higiene?		
Dispensa tratamento igual a todos os profissionais, pais alunos, fazendo cumprir as regras aprovadas no Regimento Escolar?		
Incentiva a realização de atividades culturais dentro da escola e divulga aquelas que acontecem fora dela?		
Acompanha a frequência e evasão dos alunos?		
Acompanha a frequência dos professores?		
Acompanha a rotina pedagógica?		
Media os conflitos com imparcialidade?		
Trata os funcionários com urbanidade e respeito?		
Trata os pais e comunidade escolar com urbanidade e respeito?		
Trata os alunos com urbanidade e respeito?		

COORDENADOR PEDAGÓGICO AVALIANDO O VICE-DIRETOR
Avaliação – Coordenador Pedagógico

O VICE-DIRETOR...	SIM	NÃO
Faz reuniões regulares com a coordenação pedagógica?		
Garante as condições ideais para a realização dos encontros formativos?		
Entende a escola como lugar de formação continuada?		
Sabe delegar funções?		
Sabe solicitar ajuda?		
Sabe ouvir críticas?		
Promove uma gestão democrática e participativa?		
Demonstra agir com ética e transparência na condução do projeto educativo e dos processos administrativos da escola?		
Observa e promove as questões de segurança e higiene?		
Dispensa tratamento igual a todos os profissionais, pais alunos, fazendo cumprir as regras aprovadas no Regimento Escolar?		
Incentiva a realização de atividades culturais dentro da escola e divulga aquelas que acontecem fora dela?		
Trata os funcionários com respeito e urbanidade?		
Trata os alunos com respeito e urbanidade?		
Trata os pais e comunidade escolar com respeito e urbanidade?		
Acompanha a frequência e evasão dos alunos?		
Acompanha a frequência dos professores?		
Acompanha a rotina pedagógica?		
Media os conflitos com imparcialidade?		

FUNCIONÁRIOS AVALIANDO O DIRETOR
Avaliação - Funcionários

O DIRETOR...	SIM	NÃO
Faz reuniões regulares com os funcionários?		
Informa sobre os projetos da escola em andamento e pede colaboração para que eles aconteçam?		
Acompanha a frequência dos funcionários de forma igualitária?		
Valoriza todos os profissionais que trabalham na escola promovendo o potencial de cada um?		
Entende que todos na escola têm um papel importante na aprendizagem dos alunos?		
Orienta as atribuições do seu serviço?		
Apona com profissionalismo em que você precisa melhorar?		
Media os conflitos entre os funcionários com imparcialidade?		
Incentiva a trabalhar em equipe?		
Sabe ouvir?		
Trata os funcionários com urbanidade e respeito?		
Trata os alunos com urbanidade e respeito?		

FUNCIONÁRIOS AVALIANDO O VICE-DIRETOR
Avaliação - Funcionários

O VICE-DIRETOR...	SIM	NÃO
Faz reuniões regulares com os funcionários?		
Informa sobre os projetos da escola em andamento e pede colaboração para que eles aconteçam?		
Acompanha a frequência dos funcionários de forma igualitária?		
Valoriza todos os profissionais que trabalham na escola promovendo o potencial de cada um?		
Entende que todos na escola têm um papel importante na aprendizagem dos alunos?		
Orienta as atribuições do seu serviço?		
Apona com profissionalismo em que você precisa melhorar?		
Media os conflitos entre os funcionários com imparcialidade?		
Incentiva a trabalhar em equipe?		
Sabe ouvir?		
Trata os funcionários com urbanidade e respeito?		
Trata os alunos com urbanidade e respeito?		

PROFESSORES AVALIANDO O DIRETOR
Avaliação - Professores

O DIRETOR...	SIM	NÃO
Busca articulação com a coordenação pedagógica para integrar professores de diferentes áreas e séries?		
Sabe delegar funções?		
Sabe solicitar ajuda?		
Sabe ouvir críticas?		
Demonstra agir com ética e transparência na condução das questões administrativas da escola?		
Acompanha a sua frequência e te orienta nas questões burocráticas referentes ao RH?		
Socializa as publicações destinadas aos professores pela Secretaria de Educação?		
Observa e promove questões referentes à segurança?		
Observa e promove questões referentes à higiene?		
Dispensa tratamento igual a todos os professores?		
Dispensa tratamento cordial a todos os funcionários e pais?		
Dispensa tratamento cordial aos alunos?		
Toma medidas rápidas e objetivas de forma a contribuir no trabalho pedagógico?		
Participa das reuniões pedagógicas?		
Apresenta um bom conhecimento da legislação educacional?		

PROFESSORES AVALIANDO O COORDENADOR PEDAGÓGICO
Avaliação - Professores

O COORDENADOR PEDAGÓGICO...	SIM	NÃO
Busca articulação para integrar os professores de diferentes áreas e séries?		
No horário das reuniões realiza formações pedagógicas?		
No horário das reuniões pedagógicas multiplica as orientações da Secretaria de Educação?		
Incentiva ideias, aceita sugestões e respeita opiniões contrárias?		
É bom ouvinte?		
Dá retorno sobre os relatórios dos alunos e registros que você produz?		
Toma medidas rápidas e objetivas de forma a contribuir no trabalho pedagógico?		
Acompanha a prática docente circulando nas salas de aula?		
Media o conflito de ideias entre os professores?		
Acompanha o desenvolvimento dos alunos?		
Propicia a avaliação do PPP?		
Apresenta propostas e soluções para os alunos público-alvo da educação especial?		
Apresenta um bom aporte teórico e sugestões de boas práticas educativas?		

PROFESSORES AVALIANDO O VICE-DIRETOR
Avaliação – Professores

O VICE-DIRETOR...	SIM	NÃO
Busca articulação com a coordenação pedagógica para integrar professores de diferentes áreas e séries?		
Sabe delegar funções, solicitar ajuda e ouvir críticas?		
Demonstra agir com ética e transparência na condução das questões administrativas da escola?		
Acompanha a sua frequência e te orienta nas questões burocráticas referentes ao RH?		
Socializa as publicações destinadas aos professores no Portal SEDUC?		
Observa e promove questões referentes à segurança e higiene?		
Dispensa tratamento igual a todos os professores?		
Dispensa tratamento cordial a todos os funcionários e pais?		
Toma medidas rápidas e objetivas de forma a contribuir no trabalho pedagógico?		
Faz a ponte entre o pedagógico e o administrativo?		

AUTOAVALIAÇÃO

Vice-Diretor

A autoavaliação profissional é o processo de análise e reflexão, assim sendo, propomos alguns itens a serem avaliados, de acordo com as atribuições da sua função:

Acompanho		Sim	Não
	Dados de frequência dos alunos?		
	Evasão dos alunos?		
	Retenção dos alunos?		
	Alunos fora da sala em horário de aula?		
	Horário dos funcionários?		
	A frequência dos pais em reuniões?		
	A rotina escolar dos alunos?		
	Conselho de Classe?		

Fomento uma cultura voltada à leitura		Sim	Não
	Com os alunos?		
	Com os professores?		
	Com os funcionários?		
	Com os pais?		

Realizo reuniões com ...		Sim	Não
	O diretor e o coordenador?		
	Os professores?		
	As merendeiras?		
	A equipe administrativa?		
	Os funcionários de apoio e limpeza?		

		Sim	Não
Busco uma boa organização	Dos registros escolares?		
	Documentação da vida funcional da equipe?		
	Dos prontuários dos alunos?		

		Sim	Não
Peço opinião e sei ouvir	Alunos?		
	Pais?		
	Professores?		
	Funcionários?		
	Supervisores?		

		Sim	Não
Participo	Organização da reunião com os pais?		
	Abertura da reunião com os pais?		
	Cursos, formações, seminários e palestras oferecidas pela SE?		
	Cursos, formações, seminários e palestras externas à SE?		
	Apropriando e ajudando nas prestações de contas do PDDE e APM?		

		Sim	Não
PPP (PLANO DE AÇÃO) Permiti que fosse	Elaborado coletivamente?		
	De conhecimento de todos os funcionários?		
	De conhecimento dos pais e comunidade?		
	Acessível a todos os envolvidos?		
	Avaliado com periodicidade?		

		Sim	Não
Faço o possível para que a comunicação seja clara	Entre os gestores?		
	Com o corpo docente?		
	Com os pais?		
	Com todos os segmentos de funcionários?		

		Sim	Não
Reunião Pedagógica Coletiva	Ajudo a elaborar a pauta?		
	Me aproprio das discussões?		
	Respeito as decisões tomadas pelo grupo de professores?		
	Dou autonomia ao coordenador para organizar as formações aos professores e ser multiplicador das formações da SE?		

	Sim	Não
Ajudo o diretor a cumprir os prazos estabelecidos pela SE?		
Sou assíduo?		
Sei trabalhar em equipe?		
Demonstro proatividade?		
Incentivo e respeito as ideias dos outros criando um ambiente de discussão?		
Organizo os recursos para atingir os objetivos?		
Sou mediador de conflitos resolvendo-os com imparcialidade?		
Crio ambiente de discussão de ideias?		
Minha gestão é participativa?		
Comprometo-me com as questões administrativas assim como as pedagógicas?		

AUTOAVALIAÇÃO Coordenador Pedagógico

A autoavaliação profissional é o processo de análise e reflexão, assim sendo, propomos alguns itens a serem avaliados, de acordo com as atribuições da sua função:

Fomento uma cultura voltada à leitura?		Sim	Não
	Com os alunos?		
	Com os professores?		
	Com os funcionários?		
	Com os pais?		

Acompanho e oriento os registros		Sim	Não
	Professores?		
	Ata de reunião pedagógica?		
	Ata de Conselho de Classe?		

Peço opinião e sei ouvir		Sim	Não
	Alunos?		
	Pais?		
	Professores?		
	Funcionários?		

Participo		Sim	Não
	Organização da reunião com os pais?		
	Abertura da reunião com os pais?		
	Cursos, formações, seminários e palestras oferecidas pela SE?		
	Cursos, formações, seminários e palestras externas à SE?		

		Sim	Não
Organizo	Os espaços escolares como ambientes alfabetizadores?		
	Os murais com produções dos alunos?		
	Minha rotina semanal de forma a acompanhar as salas de aula e as aprendizagens dos alunos?		

		Sim	Não
PPP (PLANO DE AÇÃO) Permiti que fosse	Elaborado coletivamente?		
	De conhecimento de todos os funcionários?		
	De conhecimento dos pais e comunidade?		
	Acessível a todos os envolvidos?		
	Avaliado com periodicidade?		

		Sim	Não
Faço o possível para que a comunicação seja clara	Entre a equipe gestora?		
	Com o corpo docente?		
	Com os pais?		

	Sim	Não	
Reunião Pedagógica Coletiva			
	Elaboro a pauta com todos da equipe gestora?		
	Crio um ambiente saudável de discussões?		
	Respeito as decisões tomadas pelo grupo de professores?		
	Organizo as formações e a utilização do tempo?		
	Oriento os projetos da Educação Ambiental e as Leis 10639/ 11645 monitorando para que sejam incorporados nos projetos da escola?		
	Oportunizo espaços para que sejam socializadas as práticas entre os docentes?		
	Multiplico as formações da SE?		
	Medio os conflitos de ideias entre o corpo docente?		
	Trago para esses momentos registros de observação de sala de aula para reflexão?		

	Sim	Não
Cumpro os prazos estabelecidos pela SE?		
Sou assíduo?		
Sei trabalhar em equipe?		
Demonstro proatividade?		
Incentivo as ideias dos outros criando um ambiente de discussão?		
Organizo os recursos para atingir os objetivos?		
Oriento os professores no fazer pedagógico?		
Dou devolutiva aos professores sobre os diversos registros e planos?		
Procuro circular entre as salas para observação e registro?		
Elaboro sugestões de atividades para os professores que solicitam desse auxílio para os alunos com dificuldades e aos alunos com deficiência?		
Acompanho as avaliações internas e externas da escola?		

AUTOAVALIAÇÃO

Diretor

A autoavaliação profissional é o processo de análise e reflexão, assim sendo, propomos alguns itens a serem avaliados, de acordo com as atribuições da sua função:

Acompanho		Sim	Não
	Dados de frequência dos alunos?		
	Evasão dos alunos?		
	Retenção dos alunos?		
	Alunos fora da sala em horário de aula?		
	Horário dos funcionários?		
	A frequência dos pais em reuniões?		
	A rotina escolar dos alunos?		
	Conselho de Classe?		

Fomento uma cultura voltada à leitura		Sim	Não
	Para os alunos?		
	Para os professores?		
	Para os funcionários?		
	Para os pais?		

Realizo reuniões		Sim	Não
	Entre a equipe gestora?		
	Com os professores?		
	Com as merendeiras?		
	Com a equipe administrativa?		
	Com os funcionários de apoio e limpeza?		

Busco uma boa organização		Sim	Não
	Dos registros escolares?		
	Dos prontuários dos alunos?		
	Documentação da vida funcional da equipe?		
	Dos documentos da APM?		
	Dos documentos do Conselho Escolar?		
	Dos espaços escolares?		

Reunião Pedagógica Coletiva		Sim	Não
	Ajudou a elaborar a pauta?		
	Me aproprio das discussões?		
	Respeito as decisões tomadas pelo grupo de professores e PCP?		
	Dou autonomia ao PCP para organizar as formações aos professores e ser multiplicador das formações da SE?		

Peço opinião e sei ouvir		Sim	Não
	Alunos?		
	Pais?		
	Professores?		
	Funcionários?		
	Supervisores?		

Participo		Sim	Não
	Organização da reunião com os pais?		
	Abertura da reunião com os pais?		
	Cursos, formações, seminários e palestras oferecidas pela SE?		
	Cursos, formações, seminários e palestras externas à SE?		

Organizo...		Sim	Não
	Os murais informativos para a comunidade?		
	Prestação de contas da APM e PDDE?		
	Os processos administrativos de forma que caminhem junto aos processos pedagógicos?		

PPP (PLANO DE AÇÃO)		Sim	Não
	Elaborado coletivamente?		
Permiti que fosse...	De conhecimento de todos os funcionários?		
	De conhecimento dos pais e comunidade?		
	Acessível a todos os envolvidos?		
	Avaliado com periodicidade?		

Faço o possível para que a comunicação seja clara		Sim	Não
	Entre os gestores?		
	Com o corpo docente?		
	Com os pais?		
	Com todos os segmentos de funcionários?		

	Sim	Não
Cumpro os prazos estabelecidos pela Secretaria de Educação?		
Sou assíduo?		
Sei trabalhar em equipe?		
Demonstro proatividade?		
Incentivo as ideias dos outros criando um ambiente de discussão?		
Organizo os recursos para atingir os objetivos?		
Sou mediador de conflitos resolvendo-os com imparcialidade?		
Crio ambiente de trabalho onde haja respeito e confiança?		
Minha gestão é participativa?		

Referências

ALVES, R. F. **Relatório de implementação da avaliação 360 graus em escolas públicas de ensino médio**. São Paulo: Fundação XYZ, 2018. Disponível em: www.fundacaoXYZ.org. Acesso em: 12 set. 2024.

CAMPOS, Antônio V.; SANTOS, Luciana M. **A utilização da avaliação 360 graus como ferramenta de gestão de desempenho**. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 12, n. 4, p. 25-41, 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Avaliação 360 graus: um panorama completo**. Disponível em: www.exemplosite.com.br. Acesso em: 12 set. 2024.

FERREIRA, Adriana; MILANI, Patricia. **Avaliação 360 graus: um estudo sobre a sua aplicabilidade em empresas brasileiras**. *Revista de Gestão de Pessoas*, v. 14, n. 2, p. 35-52, 2020.

FERREIRA, João C.; MENDONÇA, Luciana P. **Práticas de avaliação inovadoras na educação básica**. In: SILVA, Paulo M. (Org.). *Novas abordagens em avaliação educacional*. Rio de Janeiro: LTC, 2019. Capítulo 7, p. 145-168.

FREITAS, João P. **Avaliação 360 graus como instrumento de desenvolvimento docente no ensino superior**. 2021. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

LIMA, Carla R. **O uso da avaliação 360 graus para o desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino fundamental**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

OLIVEIRA, Maria T.; SANTOS, Rodrigo. **Feedback 360 graus como ferramenta de melhoria contínua para educadores: uma análise no ensino básico**. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2019, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2019. p. 245-260.

SANTOS, Ana Cláudia; VIEIRA, João Paulo. **A prática da avaliação 360 graus no ensino superior: impactos no desenvolvimento docente.** *Revista Educação e Sociedade*, v. 38, n. 2, p. 123-138, 2021.

SOUZA, Carolina M.; PEREIRA, José A. **A aplicação da avaliação 360 graus no ambiente educacional: reflexões sobre sua efetividade.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 2, p. 100-120, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 2017, p. 110-130.

REFORMAS EDUCACIONAIS E PROJETO DE VIDA: UM PAÍS NÃO PRECISA APENAS DE MÉDICOS E ENGENHEIROS

Wagner Cipriano Araujo¹

O exercício da escolha, livre e responsável é sem dúvida o elemento mais complexo da experiência humana. O dilema entre viver, como ato contínuo, determinista, biológico e não reflexivo se contrapõe ao ato de existir como ser complexo, responsável e dotado de liberdade para escolher seus rumos individualmente, e participar também das decisões da sociedade em que vive. Este é um dilema complexo que cerca a filosofia e a educação a milênios e que possui correntes de pensamento em conflito até os dias de hoje.

A posição de Platão e Aristóteles, efetivamente apresenta a concepção essencialista como elemento básico do ato humano de estar neste mundo. Na sua clássica obra intitulada a República², Platão relaciona educação a um projeto político de sociedade, aponta alguns elementos que compõe a sua visão de homem e mundo, detalhando como cada humano já nasce essencialmente direcionado a se conformar a alguma atividade da vida social³, cabe

¹ Ex-secretário de Educação do Município de Mauá é Graduado em Filosofia, Teologia e Pedagogia. Possui mestrado em Filosofia pela PUC-SP; Atua como Supervisor de Ensino; Professor universitário; Palestrante.

² A obra a República é o segundo diálogo mais extenso de Platão (428-347 a.C.), o texto é subdividido em dez partes e aborda diversos temas como: política, educação, imortalidade da alma, entretanto, o eixo condutor do diálogo é o modo como podemos definir a justiça.

³ Para Platão, ao nascermos recebemos tipos diferentes de almas, que serão determinantes como formas de organização do ser no mundo. Desta forma, alguns recebem o que ele intitula de alma de ouro, prata, bronze ou, ferro. De forma que, cada tipo de alma corresponde a uma virtude e função do homem na terra.

portanto, a educação, na expressão socrática, realizar a maiêutica⁴ a arte de fazer essa essência, que na leitura de Aristóteles, desdobrando essa posição de Platão, é um poder ser, fazendo-a vir a ser, passando da potência ao ato.

A posição antropológica clássica dos gregos, passou a ser posteriormente complementada e afirmada pelos pensadores cristãos, com maior ênfase no momento em que o movimento rompe as fronteiras da antiga Israel e ganha os espaços do império romano. O maior pensador da patrística⁵ clássica é sem dúvida, Agostinho de Hipona, que em seu esforço para formular uma doutrina cristã, aprofunda o conceito platônico/ aristotélico de vir – a – ser. Para ele, não se trata mais na visão cristã apenas de escolher ou não escolher, mas de se perguntar o quanto essa escolha exterior se conforma com o chamado interior (Vocare) promovido por Deus. Este chamado é sucedido por uma iluminação que guia o escolhido em sua missão⁶.

O essencialismo enquanto elemento de conformar o que se é em potência, com aquilo que se pode tornar pela ação externa em ato, foi o grande paradigma das discussões humanas até o advento da modernidade.

Brevemente gostaríamos de destacar dois eventos que marcam essa transição de posição sobre o fazer-se no mundo. O primeiro deles sem dúvida se deu pela introdução do conceito de “liberdade de consciência” ou livre exame. Essa ideia tem seus fundamentos alocados na reforma protestante que vai sacudir a Europa no século

⁴ Método socrático que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto.

⁵ A Patrística é a primeira fase do pensamento cristão do período pós apostólico, ou seja, é a tentativa dos primeiros cristãos pós a morte das testemunhas oculares de Jesus de organizar o seu pensamento, defendendo a fé ora dos ataques dos pagãos e por vezes de erros de interpretação que derivam da própria interpretação que os cristãos dão as verdades reveladas.

⁶ AGOSTINHO, Santo. Livre Arbítrio. São Paulo: Paulos 2011, p. 45.

XVI. Os reformadores do chamado primeiro movimento⁷, em suma, não rompem totalmente com a concepção essencialista de conformação das escolhas, mas introduzem um elemento novo neste processo de se construir no mundo, que é o reconhecimento de que o humano não é predeterminado a uma condição, assim condenado a algo que não pode transformar. Assim, a Reforma não é apenas um movimento que veio acompanhado apenas da tradução da bíblia para o vernáculo, mas é sem dúvida um iniciador de uma discussão profunda sobre a natureza humana e de como somos capazes de educá-la.

Surpresa alguma que o desdobramento desta forma de pensar e conceber o humano, desemboque na fundação de escolas e métodos de ensino para garantir que todo indivíduo tenha o direito de ler, sentir e interpretar a vida e sua relação com a divindade sem intermediários entre ele e Deus.

O Segundo evento, sem dúvida, está alocado na queda da Bastilha⁸ e na eclosão da revolução francesa em 1789. Os ideais revolucionários burgueses e liberais, inspirados no iluminismo despontam como um novo ar em uma sociedade estamental, todos devem ser tratados iguais perante a lei e em uma sociedade de livre iniciativa, as escolhas individuais devem ser respeitadas e preservadas, sejam elas em matéria de religião, política ou de coisas triviais do dia a dia.

As ideias de liberdade nascentes no mundo moderno, unidos ao progresso da ciência e do método científico, conduzem a sociedade a pensar as capacidades e condições de escolha de cada ser de outra forma.

⁷ Lutero, Calvino, são expoentes do primeiro movimento da reforma, que futuramente será vítima de suas próprias defesas do livre exame e rapidamente o movimento de reforma da Igreja se converte em um número quase infundável de seitas

⁸ Bastilha foi uma prisão localizada em Paris em que estavam apenas os chamados "inimigos do rei", presos políticos envolvidos em movimentos considerados ilegais pela monarquia absolutista francesa. Sua tomada e queda é considerada por muitos historiadores como o grande estopim da revolução francesa.

O ser humano não está preso ou determinado a nenhuma condição anterior quando se move a fazer as suas escolhas. A essência não pode ser identificada como elemento pré-determinante do processo de escolha do ser humano, a pessoa não é nada antes de ser escolha, livre e incondicional, que o coloca em movimento no mundo, ou seja, nós não somos meramente, estamos existindo neste mundo e ao mesmo tempo que nos fazemos, também fazemos o mundo, muito mais do que essência, somos seres de escolha, seres de existência.

Educar é fazer do humano um ser livre, capaz de escolhas que redefinam o mundo e a si próprio, neste sentido, a guerra entre uma educação que se pensava determinista e continuadora de um modelo pré-moldado de mundo, sociedade e homem, passa por uma série de questionamentos e abalos. A perspectiva filosófica sobre o homem debatida ao longo da história entra nas discussões da pedagogia moderna ao dar as teorias em curso e conflito um ultimato, é necessário que elas apontem em sua lógica interna qual opção de ser humano estão a fazer: essencialista ou existencialista?

Escolhas e ato educativo

A educação básica é sem dúvida o palco mais complexo da experiência humana formativa de existir, afinal, é nesta etapa do processo educativo que uma série de escolhas são feitas, decisões que parecem simples, mas que ao longo do tempo demonstra-se complexas, a tal ponto de definir o que o sujeito vai ser ou fazer ao longo de toda a sua vida produtiva.

A grande questão que o debate educacional tem apontado nos últimos anos está no desafio de como orientar milhares de alunos jovens para que façam escolhas ajustadas a seu perfil existencial e ao mesmo tempo, possam se conformar ao mundo do trabalho e emprego que se encontra fora deles.

A busca de sentido e de propósito para a vida é uma preocupação presente na história da humanidade há muitos séculos. Sempre foi objeto de inúmeras

reflexões na filosofia, na ciência e na religião, que constituíram diversas teorias sobre o sentido da existência humana(...)⁹

Ora, para que se façam de fato, opções de vida acertadas é preciso que se tenha um projeto mínimo de vida, ou seja, ao desatracar o barco da existência em uma praia, preciso compreender se aquela minha viagem me levará apenas até a próxima praia da cidade vizinha ou se me lançarei a uma jornada até a cidade do cabo na África Sul. Esta decisão que parece ser simples, não se mostra nem um pouco, pois ao tomá-la é preciso que compreenda que um projeto precisa ser construído, ele não existe de modo pré fabricação nesta viagem chamada vida, afinal, chegar à cidade vizinha navegando vai me custar algumas horas, valores, pouca água e comida e uma vista das belezas naturais que talvez pouco se diferenciem daquilo que já tenho visto.

Este mesmo movimento terá outro efeito se meu projeto visa me levar a linda Cidade do Porto, também se trata de apenas mais uma viagem, mas os objetivos são outros, o preparo, as paisagens no caminho, os medos, desafios. Para chegar a este objetivo é preciso compreender o tempo longo, levar provisões, se preparar para as tormentas e desafios de estar em mar aberto e que a grande jornada, talvez me indique um sentido maior para as minhas ações. É preciso entender que o tempo no mar, as experiências que vou ter e o contato com um novo lugar vai mudar para sempre o que sou e penso sobre o meu próprio ser e o mundo.

Escolher um projeto de vida é buscar sentido e propósito na vida, construção humana tão desafiadora, que ao longo da história sempre foi uma preocupação presente aos humanos, afinal, que caminho seguir? Que escolhas fazer? Thomaz Carlyle foi um ensaísta e historiador escocês, uma epígrafe atribuída a ele afirma que “Uma pessoa sem propósito de vida é um navio sem leme”.

⁹ ARAUJO, ARANTES, PINHEIRO. Projetos de vida: Fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais: summus editorial, 2020. P. 7.

Pensamos que dentre diversas definições sobre projeto de vida presentes na literatura, preferimos aqui adotar a metáfora de que um projeto de vida é um grande GPS moderno, as coordenadas do mundo podem até ser conhecidas, mas quando descido me deslocar a algum lugar, essa jornada não é mais do mundo, ela passa a ser uma experiência única e pessoal do sujeito.

Assim sendo, precisamos reconhecer que a relevância do tema projeto de vida está na ordem do dia para filósofos, pedagogos, psicólogos e demais profissionais que atuam com a transição e escolhas do humano entre a pré-adolescência e a fase adulta, etapa crucial nos tempos contemporâneos para as decisões que um humano vai tomar a respeito de sua vida e de como ele vai incluir-se no todo social.

A discussão sobre como o tema dos projetos de vida entra na educação brasileira não nos parece ter uma data precisa, mas dois grandes eventos parecem marcar o início deste debate.

O primeiro está relacionada a tradução do livro do professor William Damon intitulado “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes” (Summus, 2009). Nesta obra o autor busca apresentar os resultados de uma série de pesquisas feitas por ele e sua equipe nos Estados Unidos. Essas pesquisas levantaram com um conjunto de jovens, de diversas classes sociais e escolaridade próxima, quais eram os seus projetos, objetivos para o futuro. Ao longo do texto, Damon apresenta conclusões que nos levam a compreender que ele pode destacar quatro categorias encontradas: jovens sem projeto, sonhadores, superficiais e com projetos vitais¹⁰.

Damon obviamente, não está investigando a juventude dos anos 80, mas está lidando com uma geração em uma mudança frenética, provocada pelo avanço da tecnologia e pela popularização das mídias sociais e de contato, ou seja, uma geração que ao mesmo

¹⁰ DAMON. William. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. Summus, 2009. P. 12.

tempo tem acesso a tudo e apresenta uma dificuldade profunda de se posicionar entre tudo que consegue visualizar.

Em suma, a discussão feita pelo autor busca ajudar a compreender os valores da juventude contemporânea na perspectiva do que vem sendo chamado de psicologia positiva¹¹, campo moderno da psicologia e que busca estudar e tentar compreender as virtudes humanas, sua capacidade resilientes e compassivas e não apenas localizar por meio da psicoterapia de patologias. Este posicionalmente teórico no foco positivo da organização do ser humano, além das concepções clássicas de que somos apenas trauma, busca disseminar a ideia de que ao olhar para duas melhores condições é possível aos jovens construir um projeto de vida ético, buscando construir algo que de fato seja duradouro e que o auxilie na orientação de suas aspirações pessoais e profissionais.

Por fim, o foco no desenvolvimento dos projetos de vida, deveriam orientar as políticas públicas em educação, famílias e educadores no suporte que precisa ser dado na vida dos jovens.

Nesta direção, compreendemos que estamos falando de um evento nuclear no projeto educativo. Discutir projeto de vida passar pelo eixo da organização curricular e de toda a escola: o direcionamento dos conteúdos, prédios escolares, tempo de permanência dos alunos na escola, formação de professores, definitivamente tudo está centrado no projeto de vida de educação de jovens.

Porém, a palavra projeto não é de fácil compreensão e aceitação nos meios educacionais. Diversas razões estão envolvidas nesta repulsa, mas sem dúvida a mais forte delas é a imposição de modelos da “moda” como salvadores da educação nacional, e que ao passar do tempo se mostram como grandes desarticuladores das políticas públicas até então implantadas. Não estamos aqui a tratar de uma definição de projeto já batida e sem nexos com a realidade da sala de aula, mas buscamos compreender um projeto de vida como algo mais amplo e eficaz.

Projeto é uma ação que busca levar-nos a condução de algo a longo prazo, ele é o grande GPS operando sobre coordenadas de um mundo já existente, mas que os caminhos mesmo apontados como pré-determinados, não estão dados. Penso sempre na expressão do pensador grego Heráclito “*panta rhei*”, que em uma tradução livre significa tudo flui, tudo está em movimento, o rio pode ser o mesmo, mas é impossível ao homem banhar-se duas vezes neste mesmo afluente, as águas estão em movimento e nos também.

Portanto, pensar projeto de vida não se trata apenas de identificar uma esquematização de pequenas ações com resultados a curto prazo, tais como sobre a definição de uma roupa para uma festa, a compra de um celular ou ser aprovado em um concurso, o projeto de vida como eixo central da educação nacional está mais além. Como ele congrega a conformação do vamos ser a nossas escolhas, ele se mistura aos nossos desejos de ser e estar no mundo, fazendo desta forma, alguma diferença aqui, não é uma simples escolha profissional, mas uma decisão que possui um impacto direto na vida e nas ações do coletivo.

Assim sendo, a construção de um projeto de vida exige de toda a cadeia educativa um esforço para que esses jovens conheçam a si mesmos e ao mundo que os cerca, suas complexidades, suas contradições e desafios sociais, econômicos e políticos, deste modo o projeto organizado para vida será o roteiro para orientar os objetivos e as metas para um futuro mais imediato e organizado¹¹.

Neste ponto, chegamos ao título deste capítulo e sua relação com os projetos: a sociedade não precisa apenas de médicos e engenheiros, profissões vitais em nosso meio e que geralmente, abrem canais de status social para aqueles que tem acesso a seus cursos, mas uma sociedade que ser quer saudável precisa de espaços para todos os projetos.

Para romper o histórico de uma educação feita totalmente distante dos projetos de vida e das escolhas existências dos

¹¹ DAMON. William. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. Summus, 2009, p. 18.

indivíduos, a educação nacional buscou reformar-se e introduzir duas grandes políticas educacionais que pela primeira vez, de modo declarado, abrem espaços para os projetos de vida, políticas iniciadas pela introdução da BNCC e o do Novo Ensino Médio.

Projeto de vida nas políticas educacionais – BNCC e Novo Ensino Médio

No início da segunda década do ano 2000, as reformas educacionais do Brasil passaram a tomar outro formato, diferente daquele que se sucedeu após a constituição de 1988. Entre 1988 e 2009 as grandes preocupações das políticas públicas no Brasil estavam centradas nas políticas de universalização e expansão do Ensino¹².

O ciclo dos governos neoliberais de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso tiveram como base de suas políticas uma profunda reforma do Estado, que sob o pretexto de modernizar e dar mais eficiência aos serviços, iniciaram uma profunda reformulação dos modelos de gestão e de organização pedagógica das escolas¹³.

O segundo ciclo de reformas se inicia com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder. Neste momento já não se trabalha com tanta ênfase para universalização da educação básica, pois ao iniciar o novo milênio ela já estava praticamente universalizada no Brasil, excetuando a educação infantil em creches e a educação superior, alvo de políticas de universalização durante esses governos – O desafio posto para as políticas da nova gestão era enfrentar o grande dilema mostrado por diversas avaliações institucionais aplicadas, a nível nacional e internacional, apresentando dados alarmantes sobre a qualidade do nosso ensino¹⁴.

¹² OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política e trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação: autêntica, 2013. P. 61.

¹³ IDEM, P. 62 e 63.

¹⁴ IDEM. P. 85.

Alguns desafios então são postos para superar a contradição entre acesso e universalidade na escola, e seu funcionamento com qualidade: alfabetizar na idade certa; qualificar e remunerar adequadamente os professores; definir diretrizes claras para os sistemas de ensino e promulgar uma Base Nacional Comum Curricular que desse conta de unificar de norte a sul as expectativas de aprendizagem.

Dois pontos podem ser destacados neste processo: a reforma do ensino médio, que se deu por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017¹⁵ e do advento da BNCC em 2018, reformas que se ligam diretamente ao buscar fundir ensino de qualidade e projeto de vida, dando ao Ensino Médio um lugar de fato relevante no desfecho da educação básica e da vida do aluno, posição que esta etapa da educação básica jamais gozou¹⁶.

Afirmar que a Lei busca dar um lugar relevante ao ensino médio é reconhecer que o mesmo já agonizava em praça pública antes de qualquer reforma feita ou proposta. Era a modalidade com a maior crise de identidade da educação básica: não era nem propedêutica do ensino superior, nem continuidade do ensino fundamental, tão pouco preparatória para o mundo do emprego. Como agravante, era a modalidade, segundo dados da ONG todos pela educação e do Banco Mundial que concentrava o maior número de evasões no Brasil¹⁷.

Na tentativa de enfrentar essa problemática, a reforma do ensino médio buscou equacionar os centros de interesses dos alunos, tentando fundir conhecimentos acadêmicos trabalhados ao longo de toda a educação básica, com projeto de vida, buscando converter toda essa amplitude em um cenário de estudos, que ao mesmo tempo representassem continuidade e avanço com relação ao ensino fundamental, ao mesmo tempo que desse suporte e um

¹⁵ Novamente reformada pela Lei nº 14.945/2024.

¹⁶ OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política e trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação: autêntica, 2013. P. 62.

¹⁷ BANK World. Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda, 2010.

melhor direcionamento da chegada dos alunos ao ensino superior e ou, ao exercício de inclusão no mercado de trabalho.

A criação dos itinerários formativos foram os recursos encontrados para buscar esta integração entre os segmentos anteriores e posteriores ao ensino médio. Em suma, a Lei 13415/2017 buscou dar ao ensino médio um novo repertório de construção, substituindo seu modelo estático e linear por um modelo diversificado e flexível (Brasil, 2018).

A resolução CNE/CEB nº 3 de 21/11/2018, apresenta uma proposta normativa e também regulamentadora, na esteira da Lei que reformou o ensino médio, de organização curricular voltada a construção de itinerários. Em suma os itinerários deveriam ser caminhos orientados aos alunos do ensino médio que buscam dar a ele uma melhor conformação entre suas aptidões naturais e pessoais e a soma disso aos conteúdos que podem melhor direcionar a construção de seu projeto de vida.

Como afirma o parágrafo sétimo, do artigo 11, da resolução do Conselho Nacional de Educação, apenas os conteúdos de Língua portuguesa e matemática devem percorrer todos os anos, os demais deveriam ser tutorados e organizados para dar suporte ao projeto que estaria sendo desenvolvido pelo aluno, como afirma também o parágrafo segundo do artigo 12:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade; II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade; III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas

para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade; IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Além do direcionamento a inserção no mundo do emprego e do avanço para níveis mais elevados de ensino, como a educação superior por exemplo, os itinerários deveriam também possibilitar a concessão de certificados intermediários¹⁸ de qualificação profissional, possibilitando assim, a criação de condições mais adequadas e de concorrência mais justa a esses alunos.

Para que isso se torna-se concreto, afirma a BNCC que seria necessário a reorientação imediata de currículos e propostas pedagógicas. Cabe aqui afirmar, que os currículos em sua maioria no Brasil são fragmentados e organizados com viés altamente conteudista, não tem em suas referências uma conexão clara e direta entre ciclos, assim todo esse movimento deve buscar uma conexão entre a formação geral básica e os itinerários, assim afirma o texto da Base:

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.¹⁹

Assim, os itinerários são estratégicos para organizar os projetos de vida dos alunos em uma ampla simbiose com o ensino integral, eles são, portanto, fundamentais para um direcionamento

¹⁸ § 3º Itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional.

¹⁹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017. P. 475.

curricular de fato pertinente, pois pela primeira vez podem possibilitar a escolha de estudo dos discentes ainda em seu processo de formação básica e coloca-los em contato direto com suas aspirações futuras.

Entretanto, a política concreta de aplicação do novo ensino médio se mostrou problemática no Brasil. A soma de nossos problemas estruturais na educação, tais como, infraestrutura deficitária e arcaica – tanto de prédios e dependências, como laboratórios – formação não executada do corpo docente e demais funcionários para compreensão e aplicação da proposta, infraestrutura de conexão à rede de internet inexistente ou deficitária e proposta pedagógica inadequada a um tripé básico que vincule, educação integral, projeto de vida e itinerários formativos, abriu um fosso profundo que escancarou ainda mais as desigualdades presentes entre as redes públicas e privadas.

A incapacidade do poder público em gerir as políticas públicas, foi ainda mais aprofundada pelo desgoverno visto no MEC durante a gestão Bolsonaro, assim como, a pandemia de covid-19 que afastou de forma abrupta e por longo período um grupo enorme de alunos das atividades escolares.

Entretanto, mesmo somando todos esses problemas é de vital importância compreender que uma política pública que de fato busque a orientação de projetos de vida para os jovens no Brasil, busque resgatar um ensino moderno e ciente de seus deveres e que cobre do poder público o direcionamento de políticas e financiamento, para assim melhor organizar os roteiros de estudo dos alunos nesta etapa de ensino.

Projeto de vida e formação de professores: uma política pública sempre em conflito

Os debates sobre a formação de professores e de como conformar essa política a uma ação em sala de aula de fato eficaz e efetiva toma as universidades e os sistemas de ensino Brasil a fora.

Sem dúvida nenhuma, ter professores bem preparados e cientes de seu dever em sala de aula é nosso maior desafio.

Porém, cabe-nos ressaltar o primeiro elemento que por vezes é ignorado na formação da carreira docente, o desafio no Brasil em atrair e depois manter o interesse dos jovens pela carreira docente. Por ser um carreira estigmatizada e carente de construção de uma identidade social respeitável, apenas 2% dos jovens concluintes do ensino médio afirmam ter desejo de cursar licenciaturas ou pedagogia, mais assombrosa ainda foram as conclusões do INEP que afirmam que em 2005 a evasão nos cursos de licenciatura chegavam a 38%, o que demonstra o argumento meramente ideológico de que não existem vagas para cursos de licenciatura, pelo contrário, sobram vagas e ausentam-se pretendentes para ocupar os seus bancos acadêmicos.

Toda essa crise se soma aos desafios de uma efetiva construção de projetos de vida para aqueles que se direcionam a carreira docente, que diuturnamente tem recebido uma formação arcaica, com modelos de aulas (que influenciam diretamente na ação posterior) como se ainda estivéssemos no início do século XX, voltados a reprodução dos conteúdos na aplicação de provas meramente sancionadoras. Óbvio que numa dinâmica dessa, fica muito difícil aperfeiçoar ou mesmo construir um projeto de vida para os alunos do ensino superior, uma vez que a maioria chega aos cursos de licenciatura sem muita ideia do que aquele projeto vai proporcionar para a sua vida.

A crise formativa não para na formação inicial, ela se estende para os anos posteriores da atividade em serviço, uma vez que as formações ofertadas sofrem de algumas questões endêmicas. A desconexão entre realidade prática, angústias do cotidiano, ajustes e acertos para um melhor desenvolvimento do trabalho em sala de aula, resultam em um conjunto de formações que pouco ou nada contribuem para uma ação efetiva.

A maior crise deste processo está hoje nos horários de formação coletiva, grande conquista histórica dos professores e que Brasil a fora tem se transformado em espaços para lamentações

coletivas, vendas de produtos de beleza ou para continuidade formativa inicial, com pautas que em nada interessam o cotidiano da vida na escola, seus debates e conflitos.

Para que a educação atinja o seu propósito de construtor de um projeto de vida direcionado aos alunos é preciso que os professores também compreendam os seus próprios projetos de vida, que sem dúvida, englobam suas atuações em sala de aula no direcionamento das novas gerações. Damon (2001) apresenta três grandes pontos que precisam ser desenvolvidos na formação de “bons” professores, são eles: a excelência, a ética e o engajamento.

Para Damon(2001) a formação de bons professores, resulta também em um bom trabalho (GoodWork), fusão que transforma a ação docente de mero apresentador de conteúdos estáticos e o coloca em um padrão de excelência, transformando a ação formativa dos jovens em canais para construção mais ajustadas de projetos de vida.

Conclusão: Projetos de vida para além de médicos e engenheiros

Para concluir este capítulo, gostaríamos de voltar ao título inicial e ressaltar que não temos nada contra os estudantes de medicina e engenharia, muito pelo contrário, nosso propósito aqui também está em defender os projetos de vida que direcionam jovens e adolescentes para estas áreas vitais ao desenvolvimento de uma nação, porém, um país que se quer grande não pode concentrar suas expectativas e projeto apenas em dois seguimentos, para que uma sociedade se torne saudável ela precisa de mais, de outras profissões e pessoas direcionadas.

Entretanto, é preciso aqui retomar o caminho de nosso raciocínio neste texto. Toda ação educativa é uma ação que busca conformar a escolha, não somos seres definidos por uma essência, mas seres livres e definidos pelas escolhas que fazemos.

Educar alguém é ajudar esse educando a encontrar um caminho, guiar suas decisões que estão muito além de conformação ao modelo capitalista de empregabilidade, mas é dar ciência do que

se pode unir com o ensino dos conteúdos clássicos e as projeções de vida que este jovem está por fazer.

Uma política pública adequada ao desenvolvimento dos projetos de vida precisa estar vinculada diretamente a uma educação planejada, muito bem executada e assistida com todos os recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Por fim, reafirmamos, que um país não precisa apenas de médicos e engenheiros, precisa deles também, mas para que uma nação se desenvolva é preciso crer que a sociedade como um todo esteja comprometida em unir os melhores talentos dos jovens com suas escolhas individuais, ciente que cada escolha de vida bem feita, haverá de produzir um contexto social mais saudável e justo para todos.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. **Livre Arbítrio**. São Paulo: Paulos 2011.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAUJO, F ULISSES; ARANTES, Valeria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida**: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus editorial, 2020,
- BANK World. **Achieving World Class Education in Brazil**: The Next Agenda, 2010
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. [Versão final homologada, com a inclusão do Ensino Médio.] Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 junho. 2024_
- BRASIL, 1988. **Constituição Federal**, São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Gestão educacional e descentralização.** São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, A. C. G. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente.** Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2016/o-professor-como-educador.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes. Summus, 2009.

DELORS, J. (Org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: Unesco, 1996. cap. IV, p. 31. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 19 jun. 2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000,

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997,

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997,

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 24, n.1, p.51- 60, jan./abr. 2008.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: **Projetos de vida e perspectivas de futuro**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos do currículo em debate. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

O QUE AS PAREDES DA ESCOLA EXPRESSAM? REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR COMO ELEMENTO CURRICULAR, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alaide Palagano Ferreira¹

Queridos profissionais que trabalham com a Educação Infantil em todo o Brasil.

Escrevo este capítulo com o objetivo de socializar reflexões acerca da organização do espaço escolar como elemento curricular na Educação Infantil, ressignificando os conceitos de “estético” e “desemparedamento”. Convido-os a refletirem sobre o real significado do espaço escolar para além do espaço físico, seja na escola pública ou privada, tendo como foco a criança e em contrapartida os desafios que o ensino infantil contemporâneo enfrenta ao oportunizar espaços com intencionalidade pedagógica que favoreçam escolhas e o protagonismo infantil.

A Educação Infantil brasileira nos últimos anos conquistou avanços significativos em relação às contribuições teóricas e legislativas, principalmente quanto à definição de que toda criança tem o direito à educação de qualidade. Foram movimentos marcados por muitas lutas, porém, há grandes desafios ainda a serem enfrentados, pois a realidade do atendimento distancia o discurso entre a teoria e a prática. Desta forma, para que os avanços não fiquem só no papel, temos muito ainda a caminhar.

Mensurando pela ótica histórica, até pouco tempo, qualquer pessoa poderia trabalhar com crianças pequenas sem a necessidade

¹ Graduada em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia Institucional, Supervisão Escolar e Neuropsicopedagogia, Mestranda em Ciências da Educação, Diretora de Educação e Formação pela APROMAM. Email: alaidepalagano@hotmail.com.

de escolarização, porque a concepção de “criança” e “infância” eram bem diferentes das atuais. Como consequência, a construção da identidade do professor de Educação Infantil é advinda do fruto de incompreensões históricas, onde o assistencialismo prevalecia contribuindo para a feminização da profissão, pois o “cuidar” era algo feminino, o que não mudou tanto em relação à atualidade, conforme versa Martins (2023), a profissão mais feminizada que existe no século XXI é a do magistério do ensino infantil.

Barbosa (2006), aponta que os modelos mais recentes relativos ao perfil do profissional da Educação Infantil direcionam como característica imprescindível a sensibilidade, pois as crianças têm necessidades pessoais e sociais, tais como: a dificuldade ao explicitar os sentimentos em função da linguagem oral estar em desenvolvimento, a adaptação ao ambiente escolar e o enfrentamento de conflitos entre os pares. Alude que por muitas vezes, importantes conquistas das crianças são vistas como “consequências naturais” do desenvolvimento humano e não como influência do ambiente escolar. Desta forma, defende que tais avanços são frutos, em maior ou em menor grau, da intencionalidade pedagógica, das ações pontuais dos educadores, da sensibilidade e principalmente do espaço escolar.

A identidade dos profissionais da Educação Infantil demanda uma série de saberes e competências para interligar o cuidar e o educar, gerando a necessidade de formação constante e reflexão sobre a prática pedagógica. Isto não é novidade e está posto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e em todos os documentos norteadores do Ministério da Educação e Cultura, porém, na teoria tudo é mais tranquilo.

Os conteúdos têm que ultrapassar uma série de elementos que a contemporaneidade trouxe consigo, como: o uso das tecnologias, as múltiplas comunicações das redes sociais, diversos transtornos psicomotores, emocionais e afetivos pós-pandemia covid-19 e variações, a escassez de infraestrutura, o sucateamento da escola pública, a falta de recursos humanos, a preocupação com o acolhimento de toda e qualquer diversidade e a omissão do suporte

para dar assistência aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Há a ausência de respaldo para atender aos alunos com diversos transtornos, as limitações em crescente escala impondo a matrícula imediata nas creches públicas (fruto da falta de planejamento das políticas públicas que não dão conta da lista de espera), sobrecarregando por conseguinte as salas de aula e gerando a queda da qualidade quanto ao atendimento, pois a prioridade passa a ser o cuidar das necessidades fisiológicas e da integridade física das crianças, deixando o aspecto pedagógico em segundo plano, todavia, o atendimento com qualidade também é direito da criança.

Diante do exposto, como criar ambientes desafiadores que garantam o protagonismo infantil, uma vez que na maioria das escolas os espaços diferenciados de aprendizagens, como por exemplo: brinquedoteca, sala de leitura, sala de vídeo, sala multiuso dentre outros, transformaram-se em salas de aula para absorverem as demandas?

A infância necessita de espaços amplos que ofereçam oportunidades de movimentação, interação, escolhas, intencionalidade nos ambientes, garantindo o desenvolvimento integral (Zabalza, 1998). Contudo, há o espaço ideal e o real. Devido as particularidades da Educação Infantil, espaços reduzidos e o emparedamento limitam o desenvolvimento, pois as crianças têm a necessidade de engatinhar, andar, correr e pular.

A precariedade da infraestrutura traz limitações aos estímulos e ao brincar livre. Barbosa e Horn (2001), elucidam que a saída para estes casos é a de deixar qualquer espaço apto a estimular tanto a curiosidade quanto o desafio, mesmo com todos os problemas, entretanto, esclarecem que o espaço tem que estar incompleto o bastante para que haja a criação e a experiência da transformação, porque quanto mais oportunizarmos brinquedos comprados e estruturados, menos desafios serão propostos.

Na literatura educacional das últimas décadas, diversos autores debruçaram sobre o objeto de estudo “O espaço escolar na

Educação Infantil”, buscando reorientar as práticas pedagógicas. Esta abordagem se deve ao advento da LDB 9394/96, em que a criança passa a ser vislumbrada como sujeito de direito e não somente de proteção (Brasil, 1996). Desta forma, a configuração da estrutura espacial, a disposição do mobiliário e objetos, a organização dos materiais, as cores utilizadas nas paredes, os painéis e os murais, passaram a ser considerados tão importantes quanto os conteúdos.

Espaço e ambiente são a mesma coisa?

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (Lima, 1989, p. 30).

Geralmente nas publicações federais destinadas à Educação Infantil, os conceitos de “ambiente” e “espaço” são tratados como sinônimos, contrariando algumas produções teóricas, bem como não há um consenso quanto ao uso da terminologia, pois ora utilizam o termo “espaço” e ora se valem do vocabulário “espaço físico”; ora utilizam o termo “ambiente” e ora fruem da palavra “ambiente físico”. A importância dessa diferenciação, segundo Forneiro (1998), eleva o entendimento para que haja a adequação dos espaços, em virtude das implicações pedagógicas e das demandas da rotina, a fim de considerar as especificidades e as necessidades de cada faixa etária.

Na perspectiva da mesma autora, “espaço” é o local físico, o “ambiente” inclui a dimensão humana e as relações estabelecidas, classificando-os em quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. A dimensão física envolve a arquitetura, infraestrutura, decoração, piso, objetos, materiais e a disposição dos mesmos. A segunda dimensão é a funcional, direcionando a forma como os espaços são utilizados, possibilitando momentos diferentes e a flexibilidade das ações. A terceira dimensão é a temporal, que organiza o tempo e as atividades em cada espaço. A quarta dimensão é a relacional, que está atrelada à organização da forma como os

grupos estão distribuídos, tais como: faixa etária, regras, combinados, interação entre os iguais e os adultos, ou seja, conota movimento.

Complementando o disposto acima, Elali e Medeiros (2011), indicam que além das questões pedagógicas e temporais que o espaço escolar possibilita, há as questões afetivas e que são de suma importância, pois geram vínculo e conseqüentemente o apego. As crianças estabelecem relações únicas, pois se sentem pertencentes a um grupo e a um espaço. Para Zagury (2007), a afetividade, a autoestima e a autoimagem estão interligadas, sendo a escola um canal ímpar desta construção, pois neste espaço cotidianamente aparecem diversos sentimentos, dentre eles, o da aceitação e o da rejeição.

Quando os ambientes são intencionalmente planejados, constituem objetos de aprendizagem, oportunizando às crianças o protagonismo, estabelecendo relações, promovendo transformações, possibilitando escolhas, trocas de experiências, desenvolvendo a organização do pensamento, ampliando a cultura, o relacionamento interpessoal e conseqüentemente o autoconhecimento.

Quais propostas pedagógicas as escolas devem pensar para organizar o tempo para a criança se alimentar, repousar, banhar, brincar, interagir, descobrir, experimentar, em diferentes idades e diferentes espaços?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), direcionam que as propostas pedagógicas devem levar em consideração:

“a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; os

deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.” (Brasil, 2010, p. 21-22).

Em relação ao conceito de “estética” retirado do texto supracitado, percebe-se uma concepção ampla, que extrapola o campo das artes sem excluí-la, corroborando com o aporte teórico de Merleau-Ponty (1999) e Dewey (2010), os quais aludem que a relação estética faz parte do cotidiano do indivíduo com as suas organizações rotineiras, como por exemplo, arrumar a mesa para a refeição, organizar os brinquedos e expor as produções. Cada experiência é singular gerando interação entre o ver e o fazer.

Dewey (2010), acrescenta que cada vivência afeta organicamente o indivíduo, pois cada experiência vista, ouvida ou sentida, perpassa pelo campo da emoção. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), estabelece que mesmo que os Campos de Experiências sejam trabalhados com igualdade a todos os alunos de um grupo, cada criança vivenciará as experiências de forma particular, portanto, cabe ao educador atentar às necessidades e interesses dos alunos, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desta forma, devem valorizar as garatujas, os registros e as produções infantis, sem impor a estética que a sociedade define como “bela”, mesmo porque, este conceito é relativo, pois o que é “bela” para uma pessoa pode não ser para a outra.

Você já parou para pensar sobre o que expressam as paredes da escola em que você trabalha? O que expressam as paredes da sala de aula em que você trabalha? Quais as concepções pedagógicas e sensações que essas paredes trazem, seja na arquitetura ou nas informações visuais? Qual é o conceito de estética exposto?

O espaço escolar faz parte de um currículo único, oculto e silencioso. Todas as escolas possuem espaços físicos diferentes e por trás da organização desses espaços, há exatamente a concepção de criança, infância e aprendizagem de cada equipe escolar. Desta forma, criar um ambiente atrativo e acolhedor faz parte do respeito a cada etapa da infância, bem como é primordial que haja a expressão do protagonismo infantil nas paredes e na organização dos ambientes. Por muitas vezes, no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, há lindas concepções de criança e infância, teorizadas com excelência, porém, na prática as concepções encontradas nas paredes e ambientes são opostas às descritas.

Em consonância, Oliveira, Maranhão e Abbud (2022), defendem ser primordial a interação do Projeto Político Pedagógico com o ambiente e propõem como exercício descortinar os espaços da escola com o olhar de pesquisador, analisando qual é a concepção que há por trás de cada pedacinho da unidade escolar.

Na escola em que você trabalha, as crianças se sentem pertencentes ao espaço? Entendem o motivo de estarem na escola? Há sondagem das percepções e sentimentos que os espaços apresentam aos pequenos? Os profissionais que lá atuam, exercitam se colocar no lugar das crianças, a fim de avaliarem e refletirem sobre cada espaço e ambiente? (Oliveira, Maranhão e Abbud, 2022).

Parece um assunto já esgotado, mas é corriqueiro encontrar na Educação Infantil enfeites nas paredes com temas comprados ou confeccionados por adultos, sem a participação discente, sem que haja uma fundamentação baseada nos projetos e interesses das crianças e sem a possibilidade da ampliação do repertório. Generalizando, Horn (2004), descreve que os professores tendem a demonstrar uma prática centralizadora, dominando os espaços, decorando e estabelecendo a organização. Esta construção dos espaços não é neutra, pois reflete as interações sociais, culturais, normas, hábitos e experiências.

Por muitas vezes se observa uma poluição visual nas paredes das salas, sob o argumento de que “para criança tudo tem que ser

muito colorido” e a “muleta” do “ambiente alfabetizador”, que não tem nada a ver com poluição visual. Muitos objetos, materiais, livros, dentre outros, encontram-se fora do campo visual e do alcance das crianças. Regularmente nota-se os objetos estimuladores nos berçários pendurados por meses, perdendo assim o seu objetivo. Kishimoto (2005), alude que ocorrem extremos opostos nas paredes da Educação Infantil, ou seja, estão nuas ou sobrecarregadas de informações com cartazes e trabalhos confeccionados por adultos.

Marcela Chanan (2021), pedagoga e arte-educadora, publicou no Blog Cultura Infantil apontamentos enriquecedores sobre a prática da decoração das salas e dos espaços na Educação Infantil, criando ambientes coloridos, com cores vibrantes, personagens estereotipados, enfeites em E.V.A e móveis, com o álibi de “dar vida” aos espaços, pois sem decoração não possuirão o aspecto acolhedor. Embasada nestas ponderações, a autora traz à reflexão os seguintes questionamentos: De onde vem essa necessidade do adulto em decorar/enfeitar os espaços da escola? Qual é a imagem de criança/infância que essa prática reforça? A escola valoriza o protagonismo infantil através destas decorações? O que o muro da escola comunica?

Como resposta, Chanan (2021), salienta que somos seres históricos, por conseguinte, a imagem tradicional que tivemos de criança/infância, a configuração e organização dos espaços, são meras reproduções do que tivemos de modelo na nossa história pessoal, prática esta que não escuta e não valoriza os pequenos, rodeando-os de experiências e referências empobrecidas, estereotipadas, “engessadas” e que por muitas vezes reforçam o consumismo.

Chanan (2021), destaca que “escola é um espaço educativo onde bebês e crianças passam boa parte de suas vidas, o espaço é delas, é feito para e com elas”, desta forma, legalmente há diversos documentos protetivos dando-lhes “direitos civis, humanos, sociais e pedagógicos: Constituição Federal, ECA, LDB, Convenção dos Direitos das Crianças, Marco Legal da Primeira Infância, DCNEI, BNCC, dentre tantos outros”.

Na pedagogia contemporânea e nos documentos orientadores federais, estaduais e municipais, sempre há o reforço do “protagonismo infantil”, porém, o que vemos na prática em muitos locais, são experiências opostas. Temos a ciência de que em muitas escolas devido às limitações físicas das salas de aula, não há como expor as produções coletivas ou individuais das crianças. Dessa forma, na parte externa às salas, a equipe gestora pode criar espaços proporcionando tal ação. Em muitos casos, quando há exposições infantis nas paredes ou em dias de mostra cultural, comumente encontramos desenhos prontos, padrões de cores iguais nas pinturas, demonstrando qual é a concepção pedagógica que está por trás dos profissionais.

Em muitas creches, nas salas de aula há mesas coletivas com cadeiras individuais que fazem a contenção da movimentação das crianças, que terão anos de estudos pela frente para ficarem sentadas. Diante do exposto, o verbo transitivo direto “experienciar” dos “Campos de Experiências” da Base Nacional Comum Curricular, transforma-se nos verbos “sentar” e “conter”. Refletindo sobre os muros das escolas infantis, regularmente há desenhos midiáticos, sem que haja a valorização e a autoria artística dos alunos. Como sugestão, as produções das crianças podem ser compiladas e reproduzidas pelo (a) artista que executará a pintura externa.

O documento intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018), sugere que as paredes das escolas de ensino infantil são expositoras das experiências realizadas, ampliando o conhecimento, desde que estejam disponíveis ao campo visual das crianças. Quanto à organização dos espaços e materiais, propõe como princípio primar pela segurança e autonomia, de maneira a atender as:

[...] necessidades de brincadeiras, saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças. O mobiliário, os equipamentos e os recursos de acessibilidade propostos precisam ser acessíveis às crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas

habilidades/superdotação, de modo a promover inclusão plena, conforme Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2018, p.65).

Não basta inserir a criança em âmbito organizado e com materiais adequados sem que este local estimule o desafio, a curiosidade e as interações. Conforme Zabalza (1998), o espaço físico educa da mesma forma que a linguagem e as interações interpessoais educam estimulando as relações ou desestimulando-as, pois o ambiente “fala” através das pessoas, cores, odores, sons, transmitindo sensações e recordações tanto de segurança quanto de inquietação. A forma com que os espaços são estruturados reflete a concepção curricular da unidade escolar, pois os espaços “falam”. Atrevo-me a complementar Zabalza apontando que, em muitas escolas os espaços “sussurram” e em outras os espaços “gritam”.

Refletindo sobre a arquitetura dos prédios escolares, Michel Foucault (1975), mostra como a ideologia disciplinar era lavrada no ambiente físico das instituições escolares nas décadas de 1960 e 1970, pois reproduziam um local de opressão, clausura, submissão, obediência, provocando o “adestramento” para o “bom comportamento”, a fim de que os adultos tivessem a vigilância e o controle. Foucault (1975), comparava as escolas com os presídios e hospitais, pois similarmente, possuíam uma hierarquia a ser obedecida, havia o quadriculamento das salas e locais para fila a fim de evitar aglomerações, possuía horário para tudo, os alunos eram enfileirados conforme o grau de dificuldade nas salas de aula e o professor tinha um local físico destacado sendo o detentor do poder.

A arquiteta brasileira Mayumi Souza Lima *apud* Horn (2004), através de estudo de campo com crianças, deixa o legado da abordagem histórica sobre os espaços físicos nas unidades escolares públicas do estado de São Paulo, entre as décadas de 1950 e 1960, concluindo que o padrão físico das escolas era similar às escolas da França e Inglaterra, encontrando semelhanças na arquitetura, nas mobílias, nas cores, no enfileiramento das carteiras “pé de ferro”, pois eram pregadas de duas em duas ao piso com

base no modelo inglês, filas para locomoção, as janelas sem acesso à visualização externa e cantos de castigo.

Previam o controle da ordem e disciplina, dominando as ações, permitindo-as ou impedindo-as. Reporta que o espaço físico era “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças do mundo, policiando-as, disciplinando-as” (Horn, 2004, p.37). Com o passar do tempo, Lima (1989), aponta que algumas mudanças ocorreram, como por exemplo, despregaram as carteiras e retiraram o “cantinho do castigo”, contudo, as carteiras continuam com a disposição uma atrás da outra e o “cantinho do castigo” permanece, porém, de forma diferente.

Lima (1989), defende que o espaço escolar tem que deixar a marca e a impressão da identidade da criança, porque a escola é dela. Na maioria das vezes, esses espaços são planejados por pessoas que não são educadores, conforme destacam Frago e Escolano (1998), pois os arquitetos e os engenheiros contratados geralmente não são especialistas na área da educação. Os autores salientam que “a escola é um dos aparelhos ideológicos do estado” e que na Educação Infantil há a tendência de arranjos espaciais que imobilizem as crianças artificialmente, podando-as, porém, é no espaço físico que as relações sociais são estabelecidas.

Frago e Escolano (1998), acrescentam que na arquitetura se materializam as crenças, valores, marcos, desvelando a cultura e o padrão pedagógico. Desta forma, cabe identificar se o ambiente é opressor e se há conformismo com a mentalidade imposta. Essas teorias continuam em vigor, pois se observa em várias escolas infantis, espaços pensados por engenheiros e/ou arquitetos que não são da área da educação, propondo espaços como: escolas infantis sem parques e sem área para as crianças tomarem sol; escolas sem contato com a natureza, parques com piso de cimento, salas de aula sem banheiros internos; berçários em piso superior, berçários sem solários e os que possuem, o chão é de cimento; salas de aula de creche com piso frio, acesso às áreas coletivas descobertos; salas de aula com janelas que não dão visão à área externa ou voltadas a

ambientes com muito barulho, tais como, parque e refeitório; mobílias, colunas e pias com quinas pontudas, podendo causar acidentes; locais sem ventilação; portas inapropriadas, dentre outras faltas de percepção e sensibilidade.

Através dos estudos de espaços físicos escolares planejados por adultos, o autor Moreira (2013), destaca que principalmente nas creches, em cada ambiente planejado percebe-se uma infância idealizadora, bem fora da realidade, impondo locais que não permitem modificações com o tempo para atender as necessidades, facilitar as interações, brincadeiras e infelizmente são nesses locais em que a criança passa grande parte do seu dia e na Educação Infantil passará por anos da sua vida. Em consonância, Kuhlmann (1998), alude que em muitos locais, nota-se o planejamento voltado à “pedagogia da submissão”, com ambientes fixos e estáveis tornando as crianças dependentes dos adultos para beber água, ir ao banheiro, lavar as mãos, comer, locomover pela escola, ou seja, para tudo.

Conforme preconizam Higuchi, Kuhnen e Bomfim (2011), um dos pioneiros a estudar a relação “pessoa-ambiente” foi Jean Piaget, que teorizava que um ambiente estimulador favorece o desenvolvimento cognitivo da criança, exercitando a capacidade da assimilação e acomodação como agentes de equilíbrio, que é o autorregulador do desenvolvimento. Segundo Horn (2004), os precursores dos estudos do espaço e ambiente escolar são os teóricos de Froebel em 1837 e Maria Montessori em 1907. Ambos apontavam que as crianças pequenas deveriam ter espaços e ambientes planejados, vivos, que possibilitassem experiências e atendessem as necessidades das faixas etárias distintas, pois as relações sociais e culturais são estabelecidas nestes espaços.

Froebel (1837) *apud* Arce (2002), ao fundar o Instituto de Educação Intuitiva para a Autoeducação, que posteriormente passou a se chamar Autodidático, já incentivava ambientes que fossem desafiadores, desta forma, criou em sua oficina materiais para que as crianças pudessem exteriorizar o que tinham em seu interior com jogos e brinquedos.

Conforme preconiza Aranha (1996), a pedagogia Montessoriana, através do pensamento “Escola Nova” em 1907, pela primeira vez na história da Educação Infantil, idealizou a adequação dos espaços e ambientes em função da altura e necessidade da criança, desde banheiros, mobílias, brinquedos, quadros, etc. Preocupando-se com a saúde mental e a autonomia dos pequenos, desenvolveu materiais pedagógicos, didáticos e sensório-motores; bem como móveis e utensílios. Na concepção Montessoriana, os arranjos dos espaços podem comunicar, facilitar ou impedir; podem construir ou destruir barreiras. Os objetos e quadros têm que estar no campo visual e na altura da criança, porém nem todos, pois há objetos que colocam em risco a integridade física (Aranha, 1996).

Vamos refletir um pouco sobre uma palavra que está na moda na Educação Infantil, o “desemparedamento”, abordando qual é a origem, o significado e o que está por trás desta concepção.

Criado pela professora e educadora ambiental, Léa Tiriba em 2005, o termo “desemparedamento” não é algo novo. Em sua Tese de Doutorado intitulada “Crianças, natureza e educação infantil”, Tiriba (2005), afirma que há um grande distanciamento entre o meio natural e a criança urbana, fazendo com que fique cada vez mais confinada, principalmente nas escolas. Desemparedar é sair literalmente das paredes das salas, pois a aprendizagem pode e deve ocorrer em qualquer local apropriado aos pequenos, principalmente em contato com a natureza.

De acordo com Gadotti (1997), a proposta pedagógica da interação infantil com o meio natural teve como pioneiro Jean Jacques Rousseau na França, em 1770, que se opunha aos grandes centros urbanos enaltecendo o contato com a natureza, propondo que as escolas deveriam ser radicadas na zona rural, pois “a melhor escola é à sombra de uma árvore” e “a natureza o melhor professor”, que deve ensinar à criança a viver e a compor a sua liberdade.

Conhecido como o “Pedagogo dos Jardins-de-Infância”, Froebel em 1837, *apud* Horn (2004), através das influências de Rousseau, defendia os espaços abertos individuais e coletivos para

proporcionar a convivência das crianças com elementos da natureza, tendo contato com água, terra, animais e plantas, contudo, com objetivo pedagógico focando na aprendizagem e não na recreação ou lazer. Pautava-se no desenvolvimento da natureza interna da criança e na natureza universal.

O “desemparedamento” infantil, sem utilizar essa terminologia, está presente nas escolas públicas infantis de Reggio Emília, na Itália, através do pedagogo Loris Malaguzzi *apud* Edwards, Forman, Gandini (2015), que teoriza que todas as atividades escolares devem ter como focos centrais a criança, a infância e atividades em espaço livre. Espaços externos estimulam as crianças a explorarem os ambientes, a movimentação livre, o brincar livre, favorecendo a liberdade de escolha, a independência e o autoconhecimento.

A proposta de Loris Malaguzzi *apud* Edwards, Forman, Gandini (2015) é a de pensar e entender os elementos arquitetônicos como parte do material didático, pois expõem produções e a documentação pedagógica, explanando todo o processo de aprendizagem e não só o produto final. Os espaços são pensados em parceria com os professores, pais, crianças, gestão escolar e não fixos, as modificações são necessárias para ficarem atualizados. As paredes, tetos e chão, organizam e promovem relacionamentos entre diferentes faixas etárias, valorizando as descobertas e as produções das crianças, ou seja, o protagonismo infantil, ficando expostas ao alcance dos mesmos, trazendo bem-estar, fazendo com que se sintam pertencentes ao espaço.

Com base nas concepções Montessorianas, os ambientes nas escolas italianas em Reggio Emília, são decorados com obras de arte, com o intuito de introduzir e despertar a curiosidade para este campo, bem como tem a finalidade de suprir toda a forma de coação, premiação e castigos que eram impostos às crianças. Preconizam que nas turmas de creche, os espaços devem priorizar a segurança, o aconchego e a estimulação. Por este motivo, as paredes são de vidro para que os pequenos não se sintam sozinhos (Edwards, Forman e Gandini, 2015).

Nas salas das crianças de 3 a 6 anos, o espaço é coberto com tapetes e brinquedos “não estruturados”, pois os brinquedos prontos limitam a criatividade na concepção de Loris Malaguzzi, apud Edwards, Forman, Gandini (2015), que refere que o ambiente funciona como outro professor, podendo iniciar todo e qualquer tipo de aprendizado cognitivo, social, afetivo e os espaços externos são a continuidade dos internos. As escolas brasileiras trabalham com os “cantinhos temáticos” adaptados e embasados na concepção de Reggio Emília.

Na pedagogia do “desemparedamento”, a ideia é a de trabalhar com as crianças elementos “biofílicos”, colocando-as em contato com a natureza, gerando aprendizagens significativas. Esta prática acontecia e acontece em diversas localidades do mundo, sendo o objeto de estudo de muitos pesquisadores em diversas áreas, mas afinal, o que é “biofilia”?

Dá-se o nome de “Psicologia Ambiental” ao estudo das relações humanas com o ambiente e a “biofilia” ao amor a tudo o que é vivo. O termo “biofilia” apesar de ser antigo, tem sido muito utilizado na Educação Infantil. A sua origem foi apresentada pelo filósofo e psicólogo Erich Fromm, em 1964, porém só se popularizou em 1980, através do biólogo e entomólogo Edward O. Wilson, o qual teoriza que o ser humano, através de anos de experiências evolutivas, apresenta ligação emocional e instintiva de relacionar-se com a natureza, pois a mesma lhe transmite sentimentos de bem-estar (Batista e Silva, 2022).

O oposto do termo “biofilia” é a “biofobia”, conforme preconiza Fedrizzi (2011), posicionando a outra face do ser humano em relação à natureza, ou seja, o medo em relação ao risco à vida, sendo originário da evolução genética ou por comportamento adquirido, trazendo emoções negativas a “animais considerados de grande periculosidade, alturas elevadas, espaços fechados e sangue”.

Os autores Laura Cole e Erin Hamilton (2020), são pesquisadores e estimuladores de construções escolares em edifícios verdes e sustentáveis. Posicionam a urgência da **natureza**

ser um “livro tridimensional” e as escolas desenvolverem o comportamento pró-ecológico com os alunos. Segundo os estudos apontados pelos autores, a construção predial deve ser feita com materiais naturais, *design* biofílicos, captação de energia solar, janelas grandes para a entrada da iluminação, espaços abertos, quadros nas paredes apresentando o consumo de água e energia, a intencionalidade pedagógica deve estar preocupada com a sustentabilidade, para que os alunos desenvolvam valores e atitudes ecológicas. Cole e Hamilton (2020), apontam que há grandes dificuldades quanto à implementação de prédios verdes e sustentáveis na educação, pois teriam que ser construídos ou reformados dentro dos padrões ecológicos, gerando um custo grande, portanto, acima da necessidade da mudança predial está a necessidade da implementação do comportamento pró-ambiental como um todo, através de ações sustentáveis e isso é urgente.

Conforme preconizam Cole e Hamilton (2020), os prédios de futuras escolas devem ser construídos dentro dos padrões ecológicos, mesmo tendo ciência da realidade brasileira, a qual as políticas públicas têm muito ainda a caminhar para atingir o padrão de arquitetura sustentável. Sugestionam às escolas que não possuem contato com a natureza em seu espaço físico, a proposta de levar elementos biofílicos ao ambiente e explorar as sensações, tais como: terra, plantas, árvores, água, pedras, areia, hortas verticais e jardins sensoriais.

Nas pesquisas de Tiriba (2005), há o seguinte questionamento pertinente: “Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?”. A autora aponta que a visão de sensibilidade pela natureza não é culturalmente estimulada em crianças ocidentais, ao contrário, o estímulo é o da visão antropocêntrica do homem como dono de tudo o que há no meio ambiente: desbravando-o, destruindo-o e mantendo as crianças longe deste convívio. Trabalhar com as crianças ao ar livre não é obrigatório, não há lei que imputa tal determinação e sim parte das concepções pedagógicas de cada educador.

A mesma pesquisadora, Lea Tiriba (2010), produziu para o MEC o artigo científico “Crianças da Natureza”, com base no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009): garantir experiências que “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Artigo 9º, VIII) e “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Artigo 9º, X). Para a pesquisadora, as creches e pré-escolas têm o papel primordial de estimularem a preservação da natureza e o cuidado com o nosso planeta, levando elementos da natureza para a rotina.

A ação de emparedamento das crianças é composta por três condições: a primeira é a tática capitalista de distanciar as crianças da natureza para poder controlá-las, sendo a parede a inibidora do desejo de exploração e movimentação. A segunda é a sujeira, bagunça e doença, alegadas pelos educadores quando as crianças são colocadas em contato natural. A terceira é a de que só há aprendizagem se for na sala de aula com atividades preparadas (Tiriba, 2005).

Adentrando neste nicho, na Educação Infantil é recorrente a necessidade de que a atividade tenha que ser sempre em “folhinha” de sulfite, pois na fala docente “as famílias gostam, reclamam e pedem”. Não deixar que as crianças experienciem fora do papel, na fase mais importante e gostosa da vida, em pleno desenvolvimento neuropsicomotor, sem meio termo, limitando-as às “folhinhas” diariamente. É trocar os “Campos de Experiências” como proposta de organização curricular da BNCC” por “Campos de Sulfite”.

Nas reuniões com as famílias, o educador pode e deve se posicionar e socializar sobre as concepções pedagógicas, a didática, os objetivos do seu trabalho, porém, quem é o titular e responsável pela sala, quem se formou para tal, quem tem a propriedade para propor o que é melhor ou não para o desenvolvimento das crianças dentro da escola, é o professor. As famílias são parceiras no

processo, podem e devem se envolver e estar por dentro das propostas pedagógicas, porém, não lhes cabe decidir sobre a metodologia, conteúdos e a prática pedagógica dos professores.

Com base na publicação de Barros (2018), denominada “Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza”, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019), lançou um manual de orientação sobre os benefícios da natureza no desenvolvimento das crianças, orientando as escolas e professores sobre a valorização do brincar com e na natureza, equilibrando as atividades emparedadas com as não emparedadas. “Para desemparedar as crianças é preciso desemparedar-se”, ou seja, não tem como o educador proporcionar algo que ele não vive e não aprecia. Escola é lugar de brincar, de encontros, de sentir-se bem, de experimentar, de movimento, de sentido e interesse. Nesta perspectiva, propõe que os educadores avaliem os espaços escutando as crianças e seguindo-as em suas trilhas como observadores (Barros, 2018).

A pandemia da covid-19 e demais variações, trouxe a reflexão do quanto o espaço e o ambiente escolar são importantes na vida das crianças, bem como a necessidade de serem repensados após o retorno presencial escolar, preocupando-se com a prevenção de qualquer outro tipo de doença causada por agente infeccioso.

O Instituto Alana (2021), publicou o documento “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar”, com sugestões de como organizar os ambientes viabilizando espaços ao ar livre, em função da pandemia, tendo como base a publicação da “Nota de Alerta” da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2021), intitulada “O papel da natureza na recuperação da saúde e bem-estar das crianças e adolescentes durante e após a pandemia da covid-19”.

Nesta nota acima mencionada, destaca-se que as escolas estão vivenciando as consequências do isolamento social, pois as famílias ficaram com os filhos em casa ocasionando o excesso do uso de telas, problemas psicomotores e emocionais nas crianças, desta forma, aponta que o contato com a natureza é de suma importância

na recuperação destes impactos, endossando a Pedagogia do “desemparedamento”.

Richard Louv, autor e jornalista americano, escreveu em 2008 o livro intitulado *“Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disord”*, traduzido para a Língua Portuguesa, através do Instituto Alana (Louv, 2016), como “A última criança na Natureza: Resgatando nossas crianças do Transtorno de Déficit de Natureza”. Mesmo não sendo uma terminologia médica, Richard Louv, cunhou o termo “Transtorno do Déficit de Natureza”, alertando desde 2008 sobre os impactos gerados pelo distanciamento das crianças com a natureza e o brincar livre.

Corroborando, Tiriba (2018), aponta que as consequências destas duas ausências relatadas pelo autor supramencionadas geram obesidade infantil, comprometimento motor no equilíbrio e na agilidade, hiperatividade, *déficit* de atenção e memória, problemas para lidar com as emoções e dormir, impedimentos para a socialização e fortalecimento do sistema imunológico. O contato com a natureza desenvolve a criatividade, a calma, a tomada de decisões e resoluções de problemas; a sensibilidade, pois a natureza acolhe os sentimentos das crianças e promove a saúde física, mental e emocional. A autora ressalta que na sala de aula, emparedadas em espaços pequenos, as crianças tendem a ficar agitadas, agressivas e estressadas. Indica como equívoco quando os profissionais da educação acreditam que o único lugar para aprender é na sala de aula, criando resistência em promover a aprendizagem em outros locais.

Tiriba (2018), reforça o artigo 225 da Constituição Federal de 1988, que todas as pessoas têm direito a utilizarem o meio ambiente ecologicamente equilibrado e preservado, ou seja, elucida que o acesso à natureza é direito fundamental no Brasil, cabendo ações organizadas por diferentes setores da sociedade (Louv, 2016).

O primeiro espaço conhecido pela criança é o da vida intrauterina, apertado e escuro, porém, quente, elástico e aconchegante. O segundo espaço é de luz, barulho, ar, adaptação para respirar e conviver com os desafios em um ambiente

extracorpóreo da mãe, com sensações de frio, calor, fome e desconfortos biológicos. Em sua moradia, há uma nova adaptação a uma série de conexões humanas, espaciais e sensoriais. Qualquer outro espaço em que a criança passe a frequentar, sempre estará acompanhada por alguém conhecido do seu círculo familiar ou afetivo, gerando segurança.

A entrada da criança ao espaço escolar é um marco importante e singular, pois é um mundo desconhecido, cheio de novidades, com pessoas desconhecidas. Cada criança tem o seu próprio tempo de adaptação e deve ser respeitado.

A criança interage com o espaço através do sistema sensorial tátil, gustativo, visual, olfativo, auditivo, vestibular e proprioceptivo, que reconhecem os estímulos químicos e físicos, desenvolvendo as habilidades cognitivas e afetivas.

De modo genérico, o espaço escolar para a criança significa: barulho, silêncio, regras, fantasias, cheiros bons e ruins, vozes, choros, sorrisos, gargalhadas, cores, formas, brincadeiras, problemas, tempo para tudo, comida, quente, frio, amargo, doce, dor, descobertas, medo, coragem, irritação, calma, descanso, sono, alegria, satisfação, tristeza, raiva, conforto, vontades, sonhos, objetos grandes, objetos pequenos, livros, massinha, tinta, correr, cair, ficar quieto, falar, esperar a vez, desafios, controlar-se, dividir, compartilhar, expressar, conviver com as diferenças, incertezas, possibilidades, aconchego, experimentar, afetos, desafetos, limites, junto, separado, em cima, embaixo, dentro, fora, luz forte, luz fraca, higiene, toques, texturas, escrever, desenhar, pular, disputas, amizades, apego, enfim, um universo de sensações!

Sensações estas deste “espaço escola” que serão levadas e lembradas para sempre!

Referências

ARANHA, M. L. de. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. São Paulo: Instituto Alana; 2018. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 10 Ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: a rotina na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, Everton Gehlen; SILVA, Silvana. **Biofilia**: o texto de divulgação científica e as estratégias enunciativas de tradução. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, LUME, Repositório Digital: Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/242105?show=full>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 Ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em Ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB 5/2009. **Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://>

normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso: 04 Ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros nacionais de qualidade da educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/07/fl-paraxxmetro-13-07.pdf>. Acesso em: 05 Ago. 2023.

CHANAN, M. **Do que são habitadas as paredes de uma escola da infância?** Blog Cultura Infantil, 2021. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/do-que-s%C3%A3o-habitadas-as-paredes-de-uma-escola-da-inf%C2%25ncia>. Acesso em: 03 ago. 2023.

COLE, L. B.; HAMILTON, E. M., Can a Green School Building Teach? A Pre- and Post-Occupancy Evaluation of a Teaching Green School Building. **Environmental and Behavior** 52. Estados Unidos, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0013916518825283>. Acesso em: 09 Ago. 2023.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Volume 1. Porto Alegre: Penso, 2015.

ELALI, G. A.; MEDEIROS, S. Thaís F. de. **Apego ao lugar**: (Vínculo com o lugar - Place attachment). In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- FEDRIZZI, Beatriz. **Biofilia e biofobia**. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FORNEIRO, L. I. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo. Ática, 1997.
- HORN, M. das G. S. **Sabores, Cores e Sons**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; BOMFIM, Zulmira Á. C. **Cognição ambiental**. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (org.). *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- INSTITUTO ALANA. **Planejando a reabertura das escolas**. Rio de Janeiro: Alana, 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/material/planejando-a-reabertura-das-escolas/>. Acesso em: 11 Ago. 2023.
- KISHIMOTO. K. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOUV, R. **A última criança na natureza: Resgatando as nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. Tradução: Instituto Alana. São Paulo: Ed. Aquariana, 2016.

MARTINS, J. W. **O corpo masculino, no universo feminino: o homem na educação infantil, contextos e experiências – uma quebra de paradigma.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, A. R. C. P. **Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção.** Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis: entre a sujeição e as possibilidades criativas. Universidade Federal de Mato Grosso: Periódicos Científicos. Cuiabá, MT, v. 22, n. 49/1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/917/718/0>. Acesso em: 12 Ago. 2023.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil.** 4^a Ed., São Paulo: Editora Biruta, 2^a reimpressão 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. **Manual de Orientação Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.** Rio de Janeiro: SBP, 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/beneficios-da-natureza-no-desenvolvimento-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 11 Ago. 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Nota Complementar. Retorno Seguro nas Escolas.** Rio de Janeiro: SBP, 2021. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/retorno-seguro-nas-escolas/>. Acesso em: 11 Ago. 2023.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil.** Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 01 Ago. 2023.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza.** Ministério da Educação e do desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6679-criancasdanatureza>. Acesso em: 07 Ago. 2023.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria:** Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, Tania. **Como agir para ajudar.** Escola sem conflito parceria com os pais. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ARTEIRAS POR NATUREZA: MANIFESTO PELA LIBERDADE E CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Janete Jacinto Bonfim¹

Introdução

Eu, arte-educadora comprometida com o desenvolvimento integral das crianças (aspecto emocional, físico, social, cultural e cognitivo), manifesto minha convicção de que é essencial oferecer-lhes oportunidades autênticas para serem arteiras². Defendo uma abordagem pedagógica na educação infantil, que reconheça a arte contemporânea como uma ferramenta poderosa para despertar os sentidos, promover a investigação e fomentar a criação, enriquecendo o conhecimento de mundo. O contato com a arte deste tempo é crucial para que as crianças desenvolvam suas potencialidades e ampliem seu repertório artístico-cultural ao longo da vida.

As linguagens visuais (desenho, modelagem, pintura e colagem) estão presentes no planejamento e na prática pedagógica dos professores de creche e pré-escola. Mas será que as crianças estão utilizando destas linguagens para expressar e comunicar suas ideias? Qual é o sentido de tais atividades? As crianças estão desenvolvendo sua criatividade e autonomia? Buscar respostas a

¹ Licenciada em pedagogia pela UNICID Universidade Cidade de São Paulo, Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos, Pós-graduada em nível de Especialização em Arteterapia e Expressões Criativas pela FACIS Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo, Pós-graduada em nível de Especialização em Tutoria em Educação à Distância pela Faculdade de Educação São Luís, Pós-graduada em nível de Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís na área de Infância, Formação de professores, Arte e Pensamento Visual. E-mail de contato: jjacintobonfim@gmail.com

² A palavra “arteira” neste manifesto significa pessoa que produz arte, criativa e exploradora.

essas questões pode ser o início de uma conversa sobre a arte na primeira infância.

É urgente ampliar as oportunidades de acesso e produção artístico-cultural, promovendo a familiarização com diferentes materialidades e artistas contemporâneos, enriquecendo, assim, os repertórios vivenciais e culturais de crianças e professores. Na escola de educação infantil, que é um espaço dedicado ao desenvolvimento humano, através das interações com os outros e com o meio, é fundamental incentivar a experimentação das materialidades favorecendo o contato, a exploração, a imaginação e a criação, ampliando seu conhecimento de mundo. Ao pesquisar a arte contemporânea, planejar, criar ambientes estéticos e estar presente na ação, com escuta atenta, os professores também podem ampliar seus próprios repertórios, tornando-se também arteiros.

Declaração de Princípios:

Para a criança arteira, a arte interessa enquanto está vivendo o processo marcado pela experiência, envolvendo todos os seus sentidos. “A arte é um processo contínuo e cotidiano, no qual se pesquisa,” explora os materiais, desenvolve autonomia, autoconfiança e autoria. Vai além do que é conhecido, produz ideias, sentimentos e significados (Holm, 2007).

Inspirada pelas pesquisas de teóricos como Susana Rangel Ribeiro Cunha³, Luciana Esmeralda Ostetto⁴ e Edith Derdyk⁵,

³ Por 18 anos foi pesquisadora e professora na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/ UFRGS em Cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado. Atualmente desenvolve a pesquisa Conversações: crianças e Arte Contemporânea que entrelaça Estudos da Cultura Visual - Educação Infantil - Infâncias - Ensino de Arte.

⁴ Suas atividades articulam ensino, pesquisa e extensão na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação de professores, contemplando principalmente os seguintes temas: educação infantil e prática pedagógica, arte e infância, arte e formação de professores.

⁵ Atualmente coordena a Pós Graduação Lato Sensu “Caminhada como método para Arte e Educação” na A Casa Tombada.

proponho uma revolução nas experiências com as linguagens na creche e pré-escola, buscando estreitar relações entre arte e infância, valorizando maneiras únicas de conhecer, apropriar e expressar o mundo.

Análise da Situação Atual:

[...] A situação em que se encontra o ensino de arte na Educação Infantil, e também em outros níveis de ensino, não está contribuindo para que as crianças possam elaborar sua linguagem expressiva entendida aqui como uma forma de ler e representar suas relações singulares com o mundo (Cunha, 2021, p.23).

A prática pedagógica em arte na Educação Infantil enfrenta desafios significativos, que limitam a expressão autêntica das crianças e o desenvolvimento de suas potencialidades criativas. Em 2024, ainda observamos práticas como desenhos prontos para pintar, carimbo com mãos, colagem de papel picado em letras e números e muitas outras atividades denominadas de “arte” na escola. É importante reforçar que a função da arte não está ligada a dar suporte a outras áreas, nem ao ensino de técnicas ou explorações espontaneístas com os materiais: mexer com tinta ou argila não é sinônimo de arte. O professor tem que ser atuante, aquele que faz boas perguntas, que acolhe e ouve as crianças através de suas múltiplas linguagens.

Ao estudar as produções artísticas das crianças em creches e pré-escolas, Cunha⁶ (2017) observa que as concepções de arte dos professores se refletem diretamente em suas práticas pedagógicas.

Entre 1997-2000 desenvolveu a pesquisa Transformações nos saberes sobre a arte e seu ensino junto às educadoras de Educação Infantil e as alunas de graduação em Educação que frequentavam a disciplina Arte na Educação na Faculdade de Educação da UFRGS. Posteriormente, entre 2001 e 2004, realizou outra pesquisa com crianças e professores de Educação Infantil da EMI de Porto Alegre com o intuito de conhecer as pedagogias em arte na Educação Infantil. Este estudo gerou a tese Educação e Cultura Visual: Uma trama entre imagens e infância, defendida em 2005 no PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS.

Sua pesquisa revela que, durante o processo de criação de desenhos e pinturas, os professores frequentemente orientam as crianças com instruções específicas do passo a passo, do quê e como fazer: pintar dentro das linhas e formas, não borrar a pintura, não rasgar ou amassar o papel, usar as "cores certas" e terminar o desenho dentro do tempo estipulado. Essas orientações revelam um cuidado excessivo com a preservação do suporte (papel), que deve permanecer intacto, servir como um produto final e que passe uma mensagem para os outros. Essa abordagem reflete uma concepção clássica de arte, onde se valoriza o belo, o harmonioso e o produto final, em detrimento do processo criativo. Os professores precisam saber que esta prática restringe a liberdade de expressão das crianças e desconsidera suas próprias percepções e sensibilidades.

Ostetto (2006) critica a maneira como a arte é tratada na educação infantil. Nas escolas, é comum encontrar desenhos e pinturas padronizados, decorações com personagens infantis elaborados por adultos, com pouca ou nenhuma participação das crianças ou um conjunto de técnicas expostas nas paredes. Essa abordagem tecnicista limita a arte às funções meramente decorativas, reprodutivas ou apontam para o desenvolvimento de habilidades específicas. Dessa forma, as linguagens do desenho, da pintura e da colagem deixam de ser vistas como parte essencial da vida da criança, sendo limitada a um estereótipo ou a um simples exercício, uma técnica. Como resultado, as crianças perdem a oportunidade de explorar, ver e representar o mundo a partir de outros referenciais e repertórios. A padronização das práticas pedagógicas em arte pode levar à homogeneização das produções infantis e à perda da individualidade e da originalidade.

Outro aspecto questionado pelas pesquisadoras Cunha e Ostetto é que os professores não compreendem a relevância da arte para o desenvolvimento integral da criança, tanto do ponto de vista cognitivo quanto socioemocional. Isto é expresso também no planejamento em relação ao tempo, espaço e materiais, que nem sempre são adequadamente considerados. Observa-se que as atividades de desenho ocorrem frequentemente apenas quando há

tempo sobrando. As propostas artísticas costumam se restringir à sala de referência e os materiais utilizados são os tradicionais para a arte, como lápis de cor, giz de cera, pincéis, massas de modelar e tintas. Além disso, a preocupação com a limpeza da sala muitas vezes leva à interrupção das atividades quando o tempo se esgota, independentemente de a criança ter concluído ou não a atividade, o que novamente desvaloriza o processo criativo vivido. A oferta de materiais limitada e padronizada restringe as possibilidades de expressão das crianças e, muitas vezes, os materiais são utilizados de forma convencional, sem que as crianças tenham a oportunidade de explorá-los de maneira livre, de ousarem e serem criativos.

Observa-se também um descompasso entre a concepção de criança imposta pela legislação vigente e pela prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular reforça a concepção de criança, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010 p.9).

A arte-educação na educação infantil clama por uma nova perspectiva. A crença na criatividade infantil como algo inato e a ênfase em habilidades técnicas não dão conta da complexidade da experiência artística: a visão da arte como mera expressão espontânea ou como preparação para outras áreas do conhecimento também precisa ser superada. A falta de vivências artísticas por parte de muitos professores também impacta diretamente a qualidade das propostas pedagógicas, que, por vezes, não se baseiam em conhecimentos sólidos sobre as linguagens artísticas. A ausência desse conhecimento pode resultar em propostas pedagógicas pouco desafiadoras e limitadas.

Reconheço que, apesar das propostas presentes neste manifesto, a implementação de uma abordagem pedagógica

centrada na criança tendo como inspiração a arte contemporânea na educação infantil pode encontrar desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de recursos adequados, a necessidade de formação contínua dos professores e possíveis resistências a mudanças. No entanto, é fundamental enfrentar esses obstáculos para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências artísticas ricas e significativas.

Proposta de Ações:

1. Formação Contínua dos Professores

A autoformação e o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores são fundamentais para a implementação eficaz das propostas do manifesto. É preciso participar de vivências expressivas e criativas; conhecer o trabalho de artistas contemporâneos e as materialidades utilizadas em suas obras; organizar grupos de estudo, espaços de troca de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas em arte; e visitar museus, galerias de arte e outros espaços culturais para ampliar o repertório artístico.

2. Reestruturação dos espaços, tempos e materiais na escola

Organizar espaços na escola para dar visibilidade ao percurso criativo das crianças, como a criação de espaços estéticos: transformar salas de aula, corredores e outros espaços da escola em laboratórios da criatividade, ambientes que seduzam as crianças e estimulem a imaginação e a expressão artística oferecendo materialidades variadas, respeitando o tempo de cada criança.

3. Parcerias com a Comunidade

Estabelecer parcerias com artistas da comunidade e educadores especializados em arte para oferecer oficinas, projetos e atividades diversas.

A arte deve ser valorizada não apenas dentro da escola, mas também no ambiente familiar e comunitário. Sugiro a organização de eventos culturais, como feiras de arte, exposições e apresentações, onde as crianças possam compartilhar suas criações artísticas com seus familiares e a comunidade local. Essas iniciativas fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade e criam um ambiente de apoio mútuo ao desenvolvimento artístico das crianças.

Apelo à ação

Crianças arteiras, seres criativos e curiosos por natureza, precisam de repertório artístico e cultural que as inspire a pensar, a questionar e a transformar o mundo ao seu redor. A arte contemporânea, com sua linguagem vibrante e provocativa, oferece essa oportunidade. Chega de aulas tradicionais e atividades repetitivas e homogêneas! Crianças arteiras precisam de experiências autênticas, de espaços que as estimulem a explorar, a experimentar e a se conectar com o mundo de forma única e de professores que acreditem em seu potencial. A arte contemporânea, com sua diversidade de linguagens e materialidades, transforma as salas de aula em verdadeiros laboratórios de criatividade. A arte transforma vidas! Investirmos na infância é investir em um futuro mais criativo, justo e humano

Conclusão

Um chamado à transformação! Este manifesto é um chamado a ação e para repensarmos nossas concepções e práticas pedagógicas, abrindo espaço para a arte contemporânea nas creches e pré-escolas. É hora de reconhecermos a importância da arte para o desenvolvimento integral e de proporcionarmos às crianças experiências estéticas ricas e significativas. Ao oferecermos ambientes desafiadores, onde elas possam explorar, experimentar e se expressar através de suas múltiplas linguagens,

estaremos construindo as bases para uma sociedade mais inclusiva, justa, igualitária e criativa. Investir na arte e na criatividade das crianças é investir em um futuro onde todos têm a oportunidade de se expressar, de inovar e de transformar o mundo ao seu redor.

Referências

BARBIERI, S. **Interações: Onde está a Arte na Infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BERSCH, A. A. S.; GARCIA N. M. **As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas**, (Org.) - Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº01, aprovado em 07/04/1999.

CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. de (Org.) **Arte Contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021.

CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. de (Org.) **Arte contemporânea e educação infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

CUNHA, S. R. V. Como vai a arte na Educação Infantil? Arte e Educação Infantil. **Revista Apotheke e-periódico**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, v.5, n.3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/issue/view/756> acesso em 21 de set. 2024

CUNHA, S. R. V. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, [S. l.], v.24, p.1-25, 2021. DOI: 10.5212/Olhar Profr.v.24.17695.037. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17695>. Acesso em: 21 ago. 2024

CUNHA, S. R. V. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, L.V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (p. 113-145)

CUNHA, S. R. V. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação & Realidade**, v.30, n.2, p.165-185, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/921/showToc>. Acesso em: 21 ago. 2024

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

HOLM, A. M. **Baby-Art**. os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM- Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

OSTETTO, L. E. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, L.E.; LEITE, M.I. **Arte, infância e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60).

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

OSTETTO, L. E. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: Pillotto, Saiba Mais Saiba Mais 14 S. (Org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45)

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. Caderno de formação de Professores de Educação Infantil: Princípios e Fundamentos. **Acervo digital Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.3, 2010. Disponível em: <https://acervo.digital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> acesso em 21 de set. 2024

REFLEXÕES SOBRE TEMPO, ESPAÇO E MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EMPÍRICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Marta Regina Macedo¹

Introdução

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo as interações e brincadeiras fundamentais nesse processo. Diante dessa relevância, este capítulo surge da necessidade de aprofundar uma análise sensível e reflexiva sobre a organização do tempo, espaço e materialidade, bem como o papel do educador nessas ações pedagógicas. O objetivo principal é promover uma aprendizagem cada vez mais significativa e prazerosa que atenda às necessidades das crianças em sua primeira infância, permitindo a construção de novas possibilidades de vivências sociais e conhecimento.

A relevância científica deste estudo reside na compreensão dos aspectos fundamentais que influenciam o ensino de qualidade na Educação Infantil. Ao abordar a reflexão sobre a organização do tempo, materialidade e espaço, torna-se possível identificar práticas eficazes que beneficiam a aprendizagem das crianças nessa fase crucial do desenvolvimento.

Além disso, a importância social deste trabalho é inegável. Em um mundo em constante mudança, com crianças cada vez mais ativas e tecnológicas, é essencial que o ensino seja adaptado para atender suas necessidades específicas. A participação da família, da equipe escolar e da rede de ensino é essencial para garantir uma educação que esteja alinhada com o contexto atual, em que as

¹ Marta Regina Macedo: pedagoga, especialização em arteterapia, estudo afro brasileiro, direitos humanos. Email : macedoeduc@yahoo.com.br

crianças sejam de fato protagonistas de sua própria aprendizagem e construtoras do conhecimento.

A metodologia utilizada neste estudo consiste em uma abordagem empírica das práticas pedagógicas. Serão analisadas algumas ações dos educadores em relação à organização do tempo, espaço e materialidade, bem como a forma como essas práticas impactam a aprendizagem das crianças.

Através dessa análise, busca-se identificar orientações que podem ser adotadas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, garantindo que as crianças possam desenvolver um olhar crítico sobre si mesmas, o outro e o mundo ao seu redor.

Com base nas experiências adquiridas ao longo dos anos de trabalho e estudos dedicados à melhoria das práticas pedagógicas, esta discussão procura contribuir para a disseminação de estratégias eficazes que possam beneficiar o ensino na Educação Infantil. Levando a refletirmos sobre como a organização do tempo, espaço e materialidade podem impactar na qualidade da educação. Esperamos que este estudo possa ser um recurso valioso para educadores, gestores educacionais e demais profissionais envolvidos na formação das crianças em sua fase inicial de desenvolvimento.

Os espaços e a materialidade na formação de bebês e crianças

Pensar na organização dos espaços é de fundamental importância para também se refletir sobre os materiais que estarão sendo utilizando neste ou naquele determinado local, bem como a quantidade dos mesmos e de crianças que estarão utilizando, e como estas crianças serão organizadas neste espaço para explorar os materiais disponibilizados, considerando-se a apropriação do significado desta aprendizagem, construída e adquirida nestes espaços para o desenvolvimento infantil na construção do Ser.

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. (CAMARGO, 2008, p.4).

Assim sendo, diante do que se é proposto, espera-se que o bebê/criança sinta-se pertencente a este ambiente, construa novas brincadeiras, desenvolva a conscientização e sensibilidade no aspecto de organização, ou seja, após brincar deixar o ambiente organizado não necessariamente como estava, mas um ambiente agradável para ser utilizado em novas situações de aprendizagem, e também que se aproprie do processo de compartilhamento, ou seja, partilhar espaços e brinquedos com seus pares, sabendo-se que esta ação é uma construção que ocorre paulatinamente conforme faixa etária, sua vivência no cotidiano escolar e relação social. Refletindo sobre a importância da construção educacional do espaço na Educação Infantil, Madalena Freire (1988, p.96) afirma que:

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver essa relação.

Percebemos no decorrer do tempo de trabalho e experiências adquiridas, que podemos qualificar cada vez mais nossas ações pedagógicas, possibilitando que as crianças ampliem seus interesses, conhecimento e assim possam construir e desconstruir novas perspectivas do brincar, nos mais diversos espaços da instituição. Pois conforme vão desenvolvendo sua autonomia, querem ir além, automaticamente pedem novos desafios, e nós educadores precisamos estar preparados para oferecer brincadeiras diferenciadas, que possam desenvolver cada vez mais o raciocínio lógico, a coordenação motora, oralidade, a sensibilidade, imaginação, o contato com a natureza e respeito ao meio ambiente, enfim as mais diversas linguagens que possibilitem uma aprendizagem significativa. E através destas propostas as

crianças venham a fazer jus a seus direitos de aprendizagem no que tange a sua relação com espaços e materialidade.

A BNCC na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p.38).

Assim baseados nos direitos de aprendizagem das crianças, possibilitamos um leque de propostas de brincadeiras, as quais são fundamentais na primeira infância.

A criança brinca pelo prazer do que faz, porque é significativo pra ela, usa seu imaginário e através do brincar a criança aprende a solucionar diferentes situações problemas do cotidiano escolar e da vida. Através da brincadeira surgem as primeiras interações, os relacionamentos em pequenos e grandes grupos que estimulam a ampliar seu vocabulário e a comunicação com todos ao seu redor. As crianças desenvolvem suas habilidades e competências, quando interagem aprendem umas com as outras, socializam-se, apropriando-se de outras culturas, pois são provenientes muitas vezes de diferentes territórios, assim constroem e reconstróem o seu brincar a sua maneira, criam novas normas, ampliam as possibilidades, expectativas e desafios e aprendem a desvendar seu mundo; é muito significativo quando vislumbramos seus olhares de surpresas e a realização de suas conquistas.

Para que a brincadeira seja significativa é preciso que a criança seja ouvida diante de suas ansiedades e necessidades, que tenha direito de acesso aos brinquedos, que possa fazer suas escolhas, tomar decisões, seja convidada a participar do planejamento escolar dando sugestões de suas preferências tendo automaticamente sua autoestima elevada.

(...) Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas,

expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender. (...) não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade. (Brasil, 2012, p.07)

A organização do ambiente que venha possibilitar a exploração cada vez mais significativa pode ser realizada com ou sem o grupo de crianças, dependendo da proposta. Para que ocorra com sucesso é preciso trabalhar desde a fase dos bebês até as crianças maiores a questão do tempo de espera. Lembrando-se do respeito ao tempo de cada faixa etária. Considerando-se que o espaço precisa ser pensado com antecedência como um facilitador da aprendizagem, em que a criança possa ter liberdade neste local e satisfação na locomoção e exploração do mesmo. Para tal o trabalho antecipado com a apresentação da rotina é fundamental. Assim após entrada e acolhimento das crianças, a realização da contagem de quantos presentes, quantos ausentes (chamadinha), segue-se a apresentação da rotina do dia, o que irão fazer, quais materiais vão utilizar e onde. De preferência, através de fotos da rotina com as crianças nos locais os quais estarão utilizando, ou propostas de atividades, de forma que se sintam cada vez mais pertencentes ao ambiente escolar.

(...) oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e 'pesquisa' infantis. As crianças realmente ampliam a capacidade de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. (Souza e Weiss, 2008, p.46).

Há diversas maneiras em se pensar e realizar a organização dos espaços como por exemplos:- enquanto a equipe de trabalho está com a turma no lanche um dos educadores vai organizando o espaço e materiais a serem utilizados como: sala de convivência, pátio, brinquedoteca, ateliê, etc.

Podemos também realizar a organização dos espaços e materialidade junto com as crianças, que estarão com um ou dois dos adultos observando, e outro adulto ou mais preparando e falando sobre o que será proposto e em seguida a turma de bebês/crianças são convidadas a explorar com liberdade os materiais disponíveis para criarem sua brincadeira simbólica ao seu modo.

Considerando-se que conforme semanário, toda a materialidade a ser utilizada necessita ser previamente separada em HTP (horário de trabalho do professor) para uso nos dias específicos como papéis, separação de livros de história, cordas, tintas, pincéis, cones, fichas de imagens, instrumentos musicais, pneus, fantoches, etc.

Segundo Barbosa (2001) há necessidade de se ter um espaço que favoreça as experiências que permitam as crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos. Visto que na escola a criança interage com outras crianças que também possuem culturas diferentes e juntas irão aprendendo também umas com as outras e realizando as mesmas propostas muitas vezes de formas diferentes, reproduzindo ações de sua casa, no entanto ali estarão num grande grupo, varias habilidades sociais serão aprendidas neste ambiente escolar.

Outro ponto a se refletir quando abordamos o tema espaço e materialidade, é a reflexão sobre a estética como experiência individual e coletiva, a importância da beleza do local, a construção de espaços agradáveis visualmente, de maneira a incentivarmos a observação e contemplação do que é belo. Ou seja, a importância da organização dos espaços e materiais para receber as crianças. Podemos ver em suas expressões quando deixamos um ambiente organizado para recepção-las, bem como a expectativa quando pedimos que aguardem para preparamos brinquedos e materiais em determinados espaços para posterior exploração.

Possibilitar que as crianças venham a explorar, desconstruir livremente e construir formas diferentes deste belo e através de sua criatividade possam vivenciar as mais variadas experiências é enriquecedor quando observamos estas experiências de nossos pequenos. Podemos assim, trazer esta reflexão para nossa vida, quando entramos num ambiente agradável como nos sentimos? E quando entramos em um ambiente que não foi preparado para nos receber ou para que possamos desenvolver determinada ação, qual é nossa sensação?

Vamos refletir sob o olhar e perspectiva das crianças quando os brinquedos são aleatoriamente despejados sobre o tatame, e quando organizamos eles possibilitando o despertar do imaginário infantil. Vemos aqui a importância da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e pelo professor coordenador pedagógico em mediar, direcionar, observar, acompanhar o fazer docente, para que o efeito dominó ocorra de forma produtiva e significativa para todos os envolvidos no processo educacional.

Pensar o tempo nas práticas de ensino e aprendizagem

A estruturação do tempo previsto para as propostas permanentes como entrada no ambiente escolar, lanche da manhã, almoço, escovação, repouso, lanche da tarde, jantar, saída, vem previamente estabelecidas pela equipe gestora/ supervisão escolar e Secretaria da Educação, sendo discutida com equipe escolar e Conselho de Escola no caso de haver necessidade de qualquer readequação conforme cada agrupamentos, bem como a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico).

Assim a estruturação da rotina parte da reflexão sobre as propostas permanentes acima elencadas e as propostas de aprendizagem, as quais envolvem o cuidar e educar, o cronograma com horários dos espaços escolares (externos e internos) é estruturado pela coordenação pedagógica em conjunto com a equipe docente em parceria com Adis(Auxiliares de Desenvolvimento da Educação Infantil), pensando na necessidade

de cada agrupamento, e nas atividades a serem desenvolvidas, levando em consideração a faixa etária atendida e o tempo disponível para adequação de todo processo de planejamento e ação, tendo todo o cuidado para que este tempo seja um facilitador para todo trabalho desenvolvido na instituição.

Organizar o cotidiano das crianças na Escola infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momento do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte. (BARBOSA E HORN, 2001, p.67).

O trabalho docente é baseado nas atividades permanentes, as sequências de atividades e projetos de trabalho, necessitando de um olhar crítico de toda equipe para tais estruturas, de forma que teoria e prática se converse harmoniosamente, ou seja, que possamos pôr em ação de forma qualitativa e quantitativa, as propostas de atividades partindo de uma rotina construída também no grupo sala considerando-se sempre a necessidade da turma e seu interesse, tendo sempre a visão de uma inclusão efetiva, bem como atender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através dos campos de experiências, sendo eles: **O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

(...) Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (...) (Brasil, 2017, p.40).

Assim partindo da disponibilidade e organização do tempo, espaços, materialidade, buscaremos estruturar as diversas propostas de atividades que estimulem a coordenação motora num âmbito geral, o desenvolvimento dos sentidos (tato, visão, audição, paladar, olfato), a noção de quantidade, ritmo, som, manuseio de diferentes materiais brinquedos e brincadeiras, estimular o imaginário da criança, onde o invisível se torna real, por exemplo, quando contamos uma história e partindo dela construímos painéis, fazemos teatro, utilizamos fantoches, trazemos os personagens para a vida real, em roda de conversa ouvimos as crianças seus desejos e anseios, seus medos, etc, construímos gráficos referente a vários temas, montamos cabanas, castelos, enfim novas possibilidades partindo de seus interesses, pensamos em novas ações e que assim se apropriem destes novos conhecimentos construídos.

Para as crianças, o mundo é um vasto parque de diversões. As coisas são fascinantes, provocações ao olhar. Cada coisa é um convite. "Entre em mim"! Venha viajar!" Os gregos diziam que começamos a pensar quando ficamos estupidificados diante de um objeto. O que é isso? Como é possível? Porque? Para que? Nessas perguntas infantis já se encontram as famosas categorias do pensamento (ALVES, 2003, p.23)

Há de se refletir e agir no intuito de se desenvolver e respeitar as linguagens das crianças, permitindo sua livre expressão, expandir seu faz de conta e valorizar seu imaginário, além de estimular sua autonomia, pois precisam desenvolver sua independência em várias situações do cotidiano, não podemos fazer tudo ou direcionar tudo para elas, no entanto não podemos pensar que dar ou desenvolver a autonomia é deixar que a criança sozinha sem nossa supervisão, pois necessitam construir e reconstruir diferentes conhecimentos e precisam aprender aos poucos a colocar-se no lugar do outro através de nossa mediação.

Vemos que estamos no caminho certo, no entanto sabemos que temos muito ainda a melhorar, aprimorar conhecimento, pesquisas e ações, no entanto quando temos vontade e gostamos do que

fazemos, tudo vai acontecendo naturalmente e os resultados são surpreendentes principalmente quando temos ao nosso lado uma gestão democrática e participativa que envolve toda equipe a reflexão e busca para realização de um trabalho de excelência, em todo ambiente escolar, qualificando-a através de embasamento teórico e prático, tendo propriedade do trabalho desenvolvido nas salas de atendimento, direcionando a uma formação que de fato atenda o trabalho que está sendo desenvolvido e o torne cada vez mais significativo. Incentivando a partilha de informações, conhecimentos, propostas de atividades, oficinas que venham possibilitar a construção de materiais que atendam a amplitude de necessidade nos diferentes agrupamentos, aquisição de diferentes tipos de brinquedos pedagógicos, materiais de longo alcance considerando-se o respeito ao meio ambiente e reaproveitando elementos da natureza e etc.; envolver a equipe de AEE nas formações como planejamentos, HTPC e replanejamentos, buscando atender com maior propriedade a questão da inclusão em todos os aspectos necessários, bem como demais necessidades que venham a surgir com avaliação contínua da equipe.

Não há receitas prontas e sim socialização de experiências que deram e dão resultados positivos. Sabemos da riqueza dos trabalhos realizados na educação infantil, no entanto temos consciência de que muito temos a aprender uns com os outros, que precisamos divulgar cada vez mais o que é desenvolvido para contagiar a esfera educacional.

A criança é uma cidadã de direitos que precisa ser respeitada. Se quisermos um mundo melhor precisamos deixar crianças melhores para este mundo e para que isto aconteça há necessidade de refletirmos constantemente se o que estamos fazendo para estas crianças é o suficiente e se de fato atende suas necessidades.

Quando bebês/crianças entram na sala e encontram o ambiente e materiais organizados para recebê-los, vemos tanto no olhar de aparente satisfação deles, quanto das famílias. A criança entra indo imediatamente interagir com os brinquedos, seus pares e adultos da sala demonstrando aparente entusiasmo. Vemos que

as famílias percebem que os bebês/crianças estão num ambiente que foi preparado para recebê-los e sentem cada vez mais segurança em deixar seus filhos neste espaço escolar agradável, com adultos comprometidos e afetuosos.

Neste contexto, onde espaço, materialidade e tempo tornam-se ativos do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessária uma reflexão sobre o papel exercido pelos educadores na mediação destes importantes agentes pedagógicos. Para além de educar, é preciso que o docente tenha um olhar crítico sobre sua atuação na formação de futuros cidadãos, com seus direitos e deveres.

O papel do educador nas interações entre espaço, materialidade e tempo no processo pedagógico

O papel do educador pesquisador é de suma importância para ampliar a qualidade das brincadeiras no fazer pedagógico, e busque aperfeiçoar, inspirar, problematizar as práticas que se encontram talvez esquecidas e/ou desatualizadas e se permita construir novas práticas e teorias, possibilitando que a criança desenvolva cada vez mais sua autonomia e sinta de fato pertencente ao ambiente o qual está inserida.

Para tanto nossa observação, registro e documentação pedagógica precisam ter um olhar sensível, crítico e com intenção de observar tudo o que está acontecendo no ambiente com cada criança, diante das propostas oferecidas e sua reação diante da mesma, isto nos ajuda diretamente na nossa reflexão e ação para posteriores propostas de atividade que de fato atendam as necessidades das crianças, bem como na construção de um relatório do desenvolvimento rico em que quando alguém for ler possa imaginar exatamente a criança, diante de suas dificuldades e evoluções e resoluções de problemas do cotidiano.

(...) a alta qualidade e resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeira, procura oferecer autonomia as crianças, para a exploração dos brinquedos e a recreação da cultura lúdica. E essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na

organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das (os) professoras (res) e da equipe das creches. (Brasil 2012, p.8).

A criança necessita a princípio do direcionamento do adulto no processo da brincadeira, este irá mediar orientar como utilizar determinado material ou brinquedo, como cuidar, transformar, como compartilhar, etc., afinal ela não nasce sabendo brincar, tudo é uma construção individual e coletiva. A apropriação do mundo para criança ocorre paulatinamente e para que seja significativo, faz-se necessário a mediação deste(s) adulto(s), que irá mostrar alguns caminhos e a partir deste processo a criança irá reconstruir, desconstruir e construir à sua maneira o seu aprendizado, tornando-se ele autor de seu próprio conhecimento, protagonista de fato de sua história.

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada a concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e assim vai garantindo a ampliação de suas experiências. E nesse processo que vai experimentando ler o mundo para explorá-lo: vendo, falando, movimentando-se, fazendo gestos, desenhos, marcas, encantando-se com suas novas descobertas. (Brasil 2012, p.-7,8).

O educador necessita refletir sobre a qualidade do processo ensino aprendizagem, verificar se sua ação diária de fato está interligada a toda legislação vigente, bem como verificar se teoria e prática pedagógica se conversam, atentar-se a realidade de suas crianças, e buscar sempre que necessário realizar uma

autoavaliação de sua práxis e estenda também esta reflexão à equipe de trabalho de sua sala, a fim de possibilitar a si e a todos ao seu redor um ambiente harmônico, rico, significativo em que a intencionalidade da equipe para com as crianças seja clara, objetiva e que a afetividade esteja sempre presente no cotidiano escolar.

Através das práticas pedagógicas do educador como: observação, escuta ativa e investigação sensível diante do que foi proposto e a ação efetiva e interesse das crianças, cabe ao mesmo resignificar espaços, tempo e materialidade buscando propor a participação cada vez mais ativa do grupo de crianças, de forma que aprendam a viver e conviver em conjunto com respeito e solidariedade uns com os outros.

A prática pedagógica é o fio condutor do cotidiano que engloba todas as rotinas e períodos que compõem o fazer diário na Educação Infantil. A situação de educar remete a um ato de cuidar para auxiliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, além das potencialidades afetivas, emocionais, sociais e corporais, que devem ocorrer com carinho, respeito e compreensão às particularidades da linguagem de cada criança com o objetivo de seu desenvolvimento integral. (MAUÁ, 2020, p.22).

Uma das práticas pedagógicas fundamentais do professor é a organização da rotina pensando nos tempos, espaços e materialidade, pois ela comporta a diversidade e é através dela que as crianças irão saber antecipadamente o que acontecerá no dia, o professor também pode estimular a curiosidade da criança para o dia seguinte, deixando um suspense no ar, através da proposta de uma surpresa, ou não concluir a história e deixar para o dia seguinte finalizar a mesma; tais ações estimulam a curiosidade das crianças, que através do seu imaginário criam novas possibilidades e aguardam com interesse partindo da ação do adulto os próximos acontecimentos.

É preciso que o professor e sua equipe tenham ciência de onde querem chegar, ter intencionalidade sempre nas ações, bem como ter propriedade das diretrizes legais a seguir, sabendo-se o que e como preciso planejar, ter continua ação reflexiva perante a necessidade

do grupo e como posso chegar a resultados que qualifiquem o desenvolvimento global das crianças, considerando-se que cada uma aprende ao seu tempo, este respeito ao tempo da criança é fundamental para construção de novas propostas de atividades que atenda as reais necessidades de cada um e do coletivo.

Partindo deste pressuposto quando vamos refletir sobre os espaços, precisamos nos remeter a nossa documentação pedagógica sendo elas: Plano Anual, Plano de Trabalho, planejamento semanal, demais registros no diário de Bordo ou Caderno de Passagem ou de Registro (opções de nomenclaturas utilizadas em cada rede ou instituição de ensino), bem como nossas ações diárias para com as crianças. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, a relação de uma parceria efetiva entre famílias e escola, a partilha da responsabilidade é de suma importância, e só conseguimos delimitar este espaço quando temos um diálogo, uma via de mão dupla de forma horizontal, visto que a responsabilidade pela educação sendo à base da família e a extensão da escola.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicando na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria (OSTETTO,2018, p.16).

Diante desta reflexão, vemos que para que haja cada vez mais avanço no processo ensino aprendizagem, o comprometimento do educador em parceria com a equipe escolar e família é de fundamental importância, pois juntos estarão acompanhando e refletindo sobre o desenvolvimento das crianças para melhoria sempre dos resultados de suas ações. Os profissionais da escola necessitam ter ciência que a criança é o principal foco, precisam se apropriar da teoria e prática em todos os sentidos que envolvam

bebês e crianças de maneira que aqueles que estejam fora da escola venham a perceber que todas as ações e falas são feitas com propriedade, porque os profissionais têm conhecimentos legais e procedimentos exemplares para com as crianças e entre si e assim haja de fato a construção de uma gestão democrática em que todos tenham vez e voz, que se conversem entre si para terem bons resultados, que juntos possam buscar soluções que tragam cada vez mais qualidade educacional e que famílias, comunidade, escola possam caminhar juntas para o bem comum que são nossas crianças.

Há de se ter claro nossa intencionalidade, ou seja: O que? Para que? Para quem? Como? E Por quê? De todas as propostas de atividades oferecidas. Considerando-se que no momento em que as crianças estão interagindo neste espaço há de se ter um olhar sensível para observar e analisar todo processo de interação e integração das crianças entre si, com a organização de espaço e materiais dispostos. Se houve interesse, se estava de acordo com o momento, quem não interagiu e porque, quem apreciou ou não, se a proposta esta dentro do que estamos trabalhando ou do interesse das crianças, se atende à necessidade de todas as crianças ou não, se há de ampliar as dificuldades da proposta ou minimizar para melhor apropriação, se preciso adaptar a determinada necessidade do dia e /ou de cada criança no caso de inclusão ou não, buscando sempre possibilitar a construção do respeito mutuo e do coletivo.

Quando damos conta que não somos sós, nem melhores nem piores que o outro, que de forma alguma trabalhamos sozinhos e que o comprometimento e parceria da equipe são base para alcançar nossos objetivos, passamos a nos ver no outro, buscando sempre à melhoria no aspecto da convivência e da ação pedagógica além de se pensar em conjunto com a escola e equipe gestora em trazer cada vez mais as famílias, para que venham a participar de forma cada vez mais efetiva na vida escolar de seus filhos (as) bem como das ações e reflexões escolares.

Há todo um propósito estudo e intencionalidade por trás desta organização e acolhimento, em desenvolver um processo ensino aprendizagem de qualidade, eficaz e eficiente em todos os sentidos.

Assim abaixo compartilhamos algumas propostas de atividades com crianças de 0 a 3 anos realizadas na Escola Municipal Alice Túlio Jacomussi na cidade de Mauá, situações de ensino aprendizagem que tiveram resultados positivos graças ao comprometimento e parceria da equipe de professoras dos períodos e auxiliares de desenvolvimento infantil que através de ação, reflexão, avaliação e ação, buscam aperfeiçoar sua práxis a cada dia.

Implementação de práticas pedagógicas na Escola Municipal Alice Túlio Jacomussi na cidade de Mauá.

A cada dia buscávamos preparar uma organização de espaço que atendesse às necessidades do grupo de crianças como: brinquedos diversos, livros de manuseio, objetos para o brincar heurístico, potes, garrafinhas sensoriais, fichas de imagem, tintas, pincéis, caixas, papéis, celofane, cabaninha, bolinhas de sabão, potes com água, peças de encaixe, entre outros, que pudesse despertar as mais diferentes sensações através dos sentidos,

Fotografia 1 e 2 - Organização da sala para acolhimento/recepção aos bebês e crianças do berçário, em dias distintos. Proposta com diferentes tipos de materiais possibilitando as mais diversas sensações através da visão, tato e audição. 2022 – G1B



Fonte: Marta Regina Macedo

Fotografia 3 - Organização para recepção das crianças com brinquedos novos, assim que chegavam iam diretamente explorar com brinquedos com aparente interesse e entusiasmo.



Fonte: Marta Regina Macedo.

Fotografia 4,5 e 6. Propostas oferecidas em dias distintos – Possibilitar o brincar heurístico, no momento da organização você trabalha a espera (tempo), a observação de como está sendo preparado o ambiente(materialidade), o aguardar sua vez, além das experiências com as interações e manuseio de materiais em que as crianças realizam as mais diversas experimentações através de seu imaginário cria diferentes propostas como lunetas, microfones, encaixar o material menor dentro do maior. Lavam cabelo, fazem de conta em preparar alimentos, entre outros. Grupo 2C - 2024



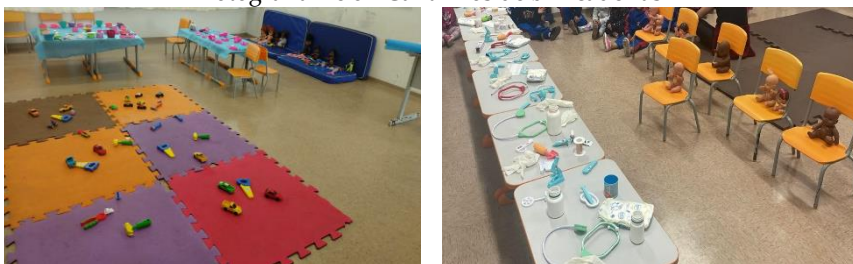


Fonte: Marta Regina Macedo

O brincar heurístico proporciona a criança construir através de seu imaginário as mais diversas formas de exploração. Em contato com seu conhecimento de mundo vai adquirindo outras maneiras de construir a sua brincadeira quer sozinhas, quer com o outro, ou em pequenos grupos.

O jogo heurístico é uma modalidade do brincar heurístico centrada na ação das crianças, em que elas são estimuladas a descobrirem as coisas. De acordo com Fochi (2015, p. 7), é relevante “apoiar os meninos e meninas em suas descobertas de modo a inferir o mínimo possível, mas criando as condições adequadas através da organização do espaço e dos materiais e, durante a brincadeira, sustentando a atividade”.

Fotografia 7 e 8 - Cantinhos de brincadeiras



Fonte: Marta Regina Macedo

Os cantinhos de brincadeira possibilitam o despertar da criatividade das crianças, podemos observar suas interações com

seus pares e objetos, criam novas possibilidades, aprendem a ceder, a ganhar, a partilhar e assim também através da observação e construção de hipóteses, nós enquanto professores e ADIs vamos pensando nos próximos planejamentos, bem como analisando como cada criança reage nas diferentes situações da interação e brincadeira.

Fotografia 09 e 10- Atividade artística com bucha vegetal despertando as mais diversas sensações– material bucha vegetal, tinta, guache e tnt.



Fonte: Marta Regina Macedo

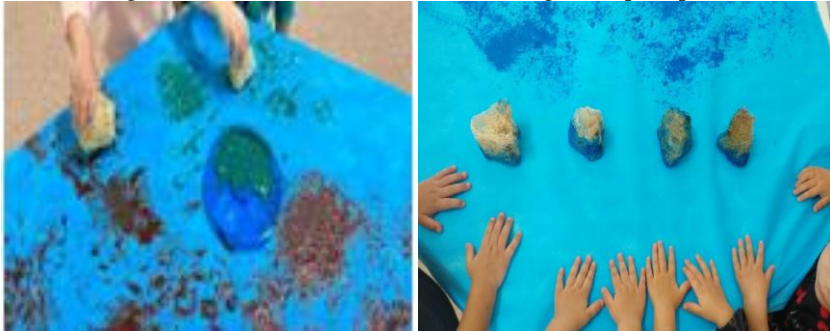
Na realização desta proposta, as crianças ficaram curiosas com o material e acreditaram a princípio ser um bicho, alguns ficaram receosos em explorar até que ao manusear com estímulo das educadoras, foram sentindo-se mais confortáveis, passei na pele deles para que sentissem a textura e logo começaram a explorar com mais segurança e curiosidade, foram convidados a descascar, tirar as sementes, realizaram contagem de algumas, as quais depois plantaram e após lavar e cortar as buchas as crianças realizaram a pintura do TNT.

Fotografia 11 e 12



Fonte: Aline Loia de Oliveira

Fotografia 13 e 14 – Utilização das buchas e guache para pintura



Fonte: Marta Regina Macedo

As atividades que envolvem artes desenvolvem a concentração das crianças e despertam as mais diversas sensações dependendo o tipo de material que vão explorar. Pois algumas crianças a princípio recusavam o contato com tinta e com o tempo começaram a desenvolver maior interesse e apreciar, para tanto se faz necessário a repetição do uso de materiais em diferentes propostas.

Fotografia 15,16,17 e 18 – Proposta de Atividade sobre Sensações, materiais utilizados: flores secas, água quente, gelatina sem sabor, tampas, fio de nylon, perfurador.



Fonte: Marta Regina Macedo

As famílias trouxeram flores, as crianças colheram algumas na escola, colocamos pra secar no microondas sobre guardanapo e depois misturamos uma medida de gelatina para quatro medidas de água quente. Após misturar e dissolver as crianças foram convidadas a colocar as flores sobre a gelatina. Deixamos descansar por 24 horas numa tampa que foi perfurada e deixada para terminar de secar, ao final penduramos em nossa exposição como a uma mandala pois havia se transformado em bioplástico, tanto nós adultos como as crianças ficamos encantados com o resultado da proposta de atividade.

Considerações Finais

Esta reflexão, sobre a importância da organização dos espaços escolares como norteador das ações das crianças e do professor, deve ser pensada por ele e equipe de maneira a proporcionar um espaço prazeroso e significativo para exploração e aprendizagem das crianças. Devido observação contínua em vários anos de trabalho e estudos realizados nesta e em outras redes e equipes, foi possível perceber o quanto o embelezamento do ambiente possibilita maior riqueza nas construções do processo ensino aprendizagem das crianças, além da importância em se organizar o tempo escolar da melhor maneira com as mais diferentes propostas de atividades permanentes ou não, a fim de atender as reais necessidades das crianças tanto qualitativa quanto quantitativa, respeitando-se também o tempo de aprendizagem de cada criança. Além da organização de um espaço acolhedor é necessário pensar quais tipos de brinquedos, materiais serão utilizados pelas crianças e qual é a intencionalidade do professor e equipe. O preparo adequado deste espaço com os materiais que amplie o interesse e criatividade da criança e desenvolva seus sentidos, promova a afetividade, seu imaginário bem como sua cognição e respeito ao outro e ambiente em que vive e convive, faz-se necessário pensarmos em materiais estruturados e não estruturados favorecendo o imaginário infantil.

Assim para fortalecer ainda mais o trabalho desenvolvido é fundamental a parcerias com as famílias, uma equipe gestora comprometida, uma formação de qualidade na rede de ensino, a disponibilidade de livros e demais materiais para estudos dos profissionais da educação na instituição de ensino, o trabalho da equipe da sala ser harmônico e haver dialogo efetivo entre os períodos para ampliar cada vez mais no processo da organização dos espaços, a adequação do tempo e materiais, abrangendo o cuidar e educar que estão intrinsecamente unidos no processo ensino aprendizagem atendendo os eixos da educação infantil que

são a interação e brincadeira proporcionando um aprendizado significativo que permeia todo processo educativo.

Referências

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre Educação**. Campinas, 2003
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BRASIL. BNCC. **Direitos de Aprendizagem**, 2017
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica Brinquedos e **Brincadeiras de Creches**: manual de orientação pedagógica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CAMARGO, P. 2008, p. 44. In: NONO, Maévi Anabel. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso em 10 julho. 2023.
- FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- MAUÁ, Currículo Municipal da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Mauá. 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica**, Editora Papirus, Campinas- SP, pg16. 2018.
- SOUZA E WEISS, **Aprendendo a ser professora de bebês**. In: OSTETO, Luciana E. (org): **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação dos professores** Campinas. Papirus:2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E JUVENTUDE: OS PERCURSOS EDUCACIONAIS QUE DESEMBOLCAM NA JUVENILIZAÇÃO

Marriete de Sousa Cantalejo¹

Introdução

O estudo da juventude se dá em uma perspectiva de retrato social. A juventude é uma categoria que foi instituída recentemente, que sofre ainda grandes interferências educacionais e sociais, que ampliam ou diminuem o tempo disponível para a vivência da condição juvenil. Para os jovens desfavorecidos economicamente, por exemplo, a juventude é vivenciada com inúmeros desafios, contando com poucos recursos e possibilidades de escolhas atreladas com a realidade vivida nos espaços físicos e simbólicos que conseguem acessar (Dayrell, 2007). Logo, a condição juvenil pode representar um processo inclusivo ou um experimento limitado pelo arranjo social ao qual o sujeito se insere (Sposito, 2005).

Diante das limitações que são impostas a muitos indivíduos jovens, um processo que acompanha grande parte da vida dos sujeitos é a educação, que ao longo da história foi experimentada de muitas maneiras. No Brasil Colônia/ Escravista, por exemplo, somente os jovens brancos de famílias abastadas tinham acesso a uma educação ampla, para as jovens mulheres brancas restavam uma educação atrelada a religião, ao cuidado e ao casamento. Os

¹ Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos- UFScar. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ. Currículo lattes:< <http://lattes.cnpq.br/8840741483054239>> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6805-4105>. Contato: marri.cantalejo2@gmail.com

jovens negros e as jovens negras não possuíam acesso algum a educação. E assim, ao longo da história pela maior parte do tempo a educação esteve vinculada a interesses de uma elite econômica que beneficiava os seus.

A partir de 1970 aproximadamente, há a expansão do ensino e com ela a entrada de setores populares nas escolas, entretanto, a seleção que antes era feita fora dos portões da escola passou a ser realizada dentro. Com essa alta seletividade no sistema escolar, margens foram criadas e grande parte dos indivíduos jovens-adolescentes considerados inaptos foram e continuam sendo realocados na Educação de Jovens e Adultos, esta última foi reconhecida e instituída enquanto modalidade apenas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – 9394. Mediante, as inquietudes que são despertadas ao se relacionarem a construção da categoria juventude e a saída, por vezes, obrigatória de jovens-adolescentes do ensino dito “regular”, constituindo o fenômeno da juvenilização nos bancos escolares da EJA que está pautada a investigação proposta neste capítulo. Diante disso, ao fazer o uso da revisão de bibliografias anteriores como base, este ensaio tem por objetivo analisar a relação entre a construção da categoria juventude, os desdobramentos da oferta educacional para os sujeitos jovens e a chegada de muitos até a Educação de Jovens e Adultos, constituindo o fenômeno atual da juvenilização.

Juventude uma categoria em construção

A juventude é um período social, cultural e histórico que a priori os jovens possuem mais tempo, influenciado diretamente por fatores econômicos, de gênero e etnia (Dayrell, 2007). Durante a história brasileira a juventude foi uma fase negligenciada em relação ao seu reconhecimento enquanto categoria e a construção de dados dessa faixa-etária. Como exemplo, no Brasil Colônia/ Escravista as definições do que seriam infância e juventude eram completamente diferentes das atuais, segundo Freire (2022, p. 54) “[...] ao obterem a “capacidade” e o “domínio dos corpos” havia a

passagem da infância para a fase adulta (sendo a juventude suprimida nessa época) [...]”.

De acordo com esse período, além da falta de reconhecimento e invisibilidade da categoria juventude, os jovens brancos sofriam um rígido e autoritário controle exercido através do pátrio poder, que lhes impunha a profissão a seguir, com quem casar-se e o tipo de educação que lhes eram destinadas. Os jovens que não seguissem e questionassem as ordens de seus pais eram tidos como insubordinados e rebeldes (Alves, 2022). Logo, para as jovens mulheres, por exemplo era ensinado apenas o básico para as atividades direcionadas ao cuidado de terceiros, como costurar, ler, bordar e contar, de maneira que não desenvolvessem o pensamento crítico, afinal estavam destinadas ao matrimônio ou a religião. Já em relação aos jovens homens, o alistamento, na maioria das vezes, era o ofício que lhes era destinado, tendo acesso a uma educação mais ampla que a proposta para as jovens mulheres (Alves, 2022).

Sobre os jovens negros e as jovens negras, durante o Brasil Colônia/ Escravista, estes chegavam ao país através do tráfico negreiro e eram arrancados de sua família e terras, não possuíam acesso à educação e nem escolhiam seus ofícios, afinal eram explorados e escravizados por toda a vida, sendo tratados como mercadorias (Freire, 2022). Eram considerados *moços/moças* ou ainda *moleques* durante toda a sua fase produtiva, podendo esta variar entre 14 e 45 anos. Os jovens negros escravizados foram vítimas de um tratamento hostil e não aceitavam com indiferença toda a violência sofrida, por vezes, fugir era uma opção (Freire, 2022).

Durante a época do Império, no século XIX, foi difundido o entendimento que entre as fases da infância e da vida adulta havia um período complicado, que foi denominado como adolescência (Assunção, 2022). Tal período se dava de maneira distinta para os jovens, de acordo principalmente com a classe social a qual pertenciam, podendo ser um condutor de oportunidades ou de repressão e controle, inclusive com o uso de meios coercitivos.

Entretanto, durante a república e após o período da Segunda Guerra Mundial os jovens em diversos países assumiram o

protagonismo, estando envolvidos em manifestações. A juventude brasileira se estabeleceu enquanto categoria social na década de 60, sendo sua criação influenciada por meio da ampliação do acesso a renda e cultura mundial (Napolitano, 2022). Nos Estados Unidos, por exemplo os “teenagers” tinham aproximadamente entre 15 e 20 anos e tentavam ressignificar valores de gerações anteriores que consideravam ultrapassados (Napolitano, 2022). No Brasil, a juventude se estabeleceu através de movimentos estudantis e musicais, como exemplo deste último tem-se a Jovem Guarda, a MPB (Música Popular Brasileira) e a Tropicália que tentavam expressar o que seria a juventude (Napolitano, 2022). Ademais, nas décadas de 60 e 70 as juventudes da América Latina protagonizaram uma resistência ativa e combativa contra os regimes antidemocráticos.

Após o estabelecimento da categoria juventude, há um esforço contínuo para a sua construção, reconstrução e evolução ao longo das décadas. Em 2013, no intuito de assegurar a garantia dos jovens brasileiros, foi instituído o Estatuto da Juventude, através da lei nº 12.582. O documento em seu artigo e parágrafo primeiros estabelece a faixa-etária dos sujeitos que são considerados jovens, com “[...] idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos[...]” (Lei nº 12.582, 2013, p.1). Além disso, no estatuto são garantidas várias prerrogativas a esse público, como cidadania, participação social e política, representação juvenil e educação.

Acerca da educação, vale destacar o que o documento elucida em seu artigo 7º e parágrafo segundo do mesmo artigo:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada [...] (p.3)

[...] § 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica [...]. (p.4)

O Estatuto é enfático ao garantir que todos os jovens possuem direito a educação, abrangendo os que não tiveram acesso na idade estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96 e demais dispositivos legais. Inclusive, ao expor essa garantia ele esclarece a ampliação das formas de oferta para que o acesso à educação por esses jovens seja de fato possível. Entretanto, na prática os jovens, principalmente os que se encontram em distorção idade-série, passam por inúmeros desafios para prosseguirem com a sua escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos, a juventude e a juvenilização

Muitas vezes, aos jovens que de alguma forma não atendem às expectativas do ensino dito “regular” é dada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como única opção, com critérios de seleção pouco claros, fato que se reflete de variadas maneiras na vida desses estudantes (Machado, 2016). A escola, por vezes, reproduz relações de poder vividas socialmente e destina os certificados mais desvalorizados economicamente às classes populares (Bourdieu e Establet, 1975). Logo, isso limita as oportunidades oferecidas a uma parcela significativa de jovens.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 é sucinta na Seção V ao trazer os dispositivos legais que baseiam e direcionam a Educação de Jovens e Adultos, reforçando a suplência e o paradigma compensatório que a Lei de Diretrizes e Bases anterior - 5692/71 já trouxe para o cenário educacional. Segundo, Di Pierro (2005, p. 1118) “[...] a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência.” Machado (2016) ratifica que esse paradigma compensatório que está nas escolas foi de fato reforçado com a LDB atual e que seria superado com a elaboração de um texto legal mais amplo, que de fato oportunizasse a dimensão necessária para uma oferta de possibilidades de acordo com as necessidades do público que a receberia.

Além da presença do paradigma compensatório, há uma nova reorganização interna e tácita do sistema escolar, que atinge em cheio a juventude popular. Peregrino (2010) nos remete que:

O ‘novo’ processo de escolarização das classes populares, que assegura acesso e adia a saída da instituição tornando mais extenso o tempo de “habitação” da escola, vem criando novos circuitos no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades no processo de escolarização e novos processos de marginalização”. E pensamos, em contrapartida, vem também “remodelando” à instituição. (p.62).

As recentes estratificações internas as quais os sistemas escolares brasileiros vêm se ressignificando têm proporcionado posições diferenciadas a seus sujeitos, oferecendo existência aos que atendem as expectativas do ensino dito “regular” e ausência posicional ou inexistência para os que de alguma maneira “restam” (Bourdieu, 2001). A escola enquanto espaço peculiar apresenta diversos desdobramentos, porém ordenados, por vezes, por diretrizes unificadoras e delimitadoras.

É direcionado um papel reintegrador à EJA (Di Pierro e Haddad, 2000), incluindo os sujeitos que estão à margem do processo escolar. Estar à margem é fruto de eliminações internas, de inclusões precárias e de degradações sistemáticas que são produzidas ao longo do processo (Peregrino, 2010). Segundo Machado (2016), a EJA é um lugar em que se experimenta, com clareza, a oposição complementar entre trabalho manual e intelectual. Inclusive, as famílias e jovens populares buscam através de uma educação longa uma possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho (Corrochano, Souza e Abramo, 2019), não resumindo a escola a um lugar de aprendizagens técnicas, mas um local capaz de resguardar e instituir direitos e anseios. (Bourdieu, 2001).

Di Pierro (2005) demonstra em seus estudos que mesmo ao longo das décadas tendo inúmeras pessoas que frequentam a educação de jovens e adultos, poucas são as pesquisas sobre a diversidade deste público. Bem da verdade, somente a partir da

década de 90 a literatura começou a retratar a heterogeneidade destes estudantes, através em grande parte da difusão das ideias do interculturalismo, que reconhece a multiplicidade das identidades sociais.

De acordo com os dispositivos legais que versam sobre a educação, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 e o Estatuto da Criança e Adolescente- lei 8069/90, entre outros que derivam destes, não há a previsão legal de uma idade máxima para o acesso ao Ensino Fundamental. Como exemplo, pode ser citado o que a LDB 9394/96 em seu artigo 4º pressupõe

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio. (p.2)

Neste capítulo, a lei expressa claramente que o Estado garante a oferta de toda a educação básica, ou seja, os segmentos educacionais referentes à pré-escola, ao ensino fundamental e ao ensino médio, assegurando que a oferta, a matrícula e a frequência são obrigatórias e gratuitas. Em momento algum, há qualquer menção ou trecho da lei que estabeleça uma idade máxima de acesso a qualquer etapa da educação básica. Através do artigo 38, parágrafo 1º, da LDB 9394/96 (1996, p.27) há uma regulamentação das idades mínimas para o acesso a cursos e exames supletivos, que não estão atreladas a idade que o estudante deve ir para a modalidade, que são: “[...] I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos, II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos [...]”. Logo, a fixação de uma idade ideal para a conclusão do ensino fundamental não exclui o acesso dos demais ao ensino dito “regular” e não há uma idade em que a inserção do jovem na modalidade EJA seja obrigatória.

Autores como Conceição (2013), Marinho (2015), Duarte (2015) e Cantalejo (2019) elucidam, de acordo com suas respectivas

pesquisas, que estudantes acima de 15 anos quando procuram vagas nas escolas são encaminhados para a EJA e são considerados “invasores” ou um elemento de risco ao ensino dito “regular”. Além disso, alguns desses sujeitos já possuem modos de vida sólidos sem a intenção de mudança, ou seja, esses jovens não buscam se enquadrar nas limitações e regras escolares, mas sim a integração e o respeito da sua condição neste espaço (Sposito, 2005).

Julião e Ferreira (2018) elencam as mutações que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo ao longo dos anos:

[...]ao contrário do que geralmente acontecia décadas atrás, em que o público da EJA era composto majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje, cresce o número de jovens e adultos que tiveram acesso a escola, porém, por motivos diversos não conseguiram permanecer nela. (p.12)

A essa inserção em alto número dos jovens na modalidade EJA os recentes autores denominam como *juvenilização*, Haddad (1992), ensaiou timidamente a ideia inicial de *juvenilização*, utilizando o termo *rejuvenescimento* dos estudantes que até então frequentavam o que hoje é entendido como EJA, com o artigo “Tendências atuais na educação de jovens e adultos”. Nele o autor faz um retrato da Educação de Jovens e Adultos e destaca a inadequação do sistema escolar para os anseios e perspectivas dessa juventude.

O início do fenômeno da juvenilização tem três décadas diferentes como referência- 70, 80 e 90 e há um paralelo entre o crescimento da juvenilização e a expansão do ensino que foi iniciada a partir da década de 70 (Cantalejo, 2019). A expansão escolar brasileira teve como base a “[...] *expansão da oferta de vagas e da distribuição territorial da escola, em detrimento de outros aspectos que deveriam ser entendidos como igualmente constitutivos dos processos de expansão[...]*” (Algebaile, 2013, p. 207). Em resumo, buscava-se inserir um alto contingente de pessoas com os mesmos recursos e investimentos econômicos que se tinham. Logo, através da expansão do ensino, há um aumento da seletividade e das margens que foram criadas internamente no sistema escolar, categorizando

os sujeitos em adequados e inadequados, sendo estes últimos encaminhados para a modalidade EJA.

Duarte (2015) em sua pesquisa propõe uma caracterização dos jovens que passam pelo processo de juvenilização, tendo em comum que são: pobres, oriundos das classes populares, indivíduos que experimentam trajetórias escolares acidentadas, injustas e desiguais - marcadas por um ou mais eventos, como evasão e reprovação. Jovens que buscam através da escola algum tipo de mobilidade social, trazendo ainda para o interior do ambiente escolar os conflitos sociais que pertencem (Duarte, 2015). Cantalejo (2019) acrescenta que a grande maioria destes jovens são pretos e pardos, e a Educação de Jovens e Adultos recebe um grande contingente de jovens entre 15 e 17 anos. Dessa forma, a juventude se concebe de diversas formas e, por vezes, com a presença de jovens-adolescentes (jovens entre 15 e 17 anos) inseridos também no mercado de trabalho, retratando uma tensão entre as trajetórias de trabalho dos sujeitos e suas trajetórias escolares marcadas por eventos que geram a sua posição a margem (Corrochano e Abramo, 2016). Afinal, conforme Bourdieu (2001, p. 164) *“a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar”*.

Conclusão

A juventude é uma fase do desenvolvimento humano que sempre existiu, entretanto, por muito tempo foi relegada a invisibilidade. Quando começou a ser vista ganhou o rótulo de transgressora, insubordinada, irresponsável e rebelde, mas bem da verdade, sempre esteve à margem e abaixo do autoritarismo de diversos setores. Atualmente, a categoria juventude tem sua existência reconhecida, todavia, não é dada a oportunidade de experimentação da condição juvenil da mesma forma a todos os jovens, fatores como classe social, etnia e gênero influenciam diretamente as vivências dos jovens.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que possui uma história longa e de muita luta. A EJA não deve e não

pode ser resumida a uma válvula de escape do ensino dito “regular”, que retira jovens de maneira compulsória, no intuito de melhorar seus índices avaliativos e alinhar o seu sistema ao que julga ser o ideal. Os estudantes jovens, conforme prevê o Estatuto da Juventude, devem ter acesso a possibilidades variadas relacionadas a educação e não restritas ao que o sistema escolar acredita ser o ideal à elitização do sistema.

Os jovens- adolescentes que são direcionados para as turmas de EJA possuem cor e classe social (Duarte, 2015 e Cantalejo, 2019), quando se olha para a história da juventude, os jovens que tiveram as vivências juvenis mais precárias foram os jovens negros. De alguma forma, o sistema escolar continua a reproduzir um padrão social que foi estabelecido no Brasil Colônia/ Escravista ao permanecer objetificando, incapacitando e colocando a margem os corpos pobres e negros. Logo, é urgente a necessidade de sistemas escolares que rompam com uma teoria da inclusão esvaziada de significado e de fato pratiquem a inclusão, valorizando as peculiaridades e habilidades diversas de seus estudantes.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/17664?show=full>. Acessado em 19 de julho de 2023

ALVES, João Eudes do Nascimento. Juventudes no Brasil colonial: tensões e resistências. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **A História dos Jovens no Brasil**. 1ª edição. São Paulo. Unesp, 2022.

ASSUNÇÃO, Paulo de. Juventude dos filhos do imperador D. Pedro I: educação numa gaiola dourada. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **A História dos Jovens no Brasil**. 1ª edição. São Paulo. Unesp, 2022.

BRASIL. Lei Nº 12.582, DE 5 DE AGOSTO DE 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em:< L12852 (planalto.gov.br)> , Acessado em: 09 de junho de 2023.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acessado em 10 de julho de 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**, Editora Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre, ESTABLET, Roger. **A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANTALEJO, Marriete de Sousa. Jovens no limbo: Um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias. 2019. Dissertação- Mestrado em Educação. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduMarrietedeSousaCantalejo.pdf/view>. Acessado em: 10 de julho de 2023

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da, “Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos” - Biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém- PA (2010-2013). Dissertação- Mestrado em Educação. UFP, Pará, 2014 - Disponível em: https://www.sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=lc=pt_BR&id=301. Acessado em: 05 de junho de 2023.

CORROCHANO, Maria Carla ; ABRAMO, Laís Wendel. Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.47, p. 110-129, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4789> .Acessado em: 15 de agosto de 2021.

CORROCHANO , Maria Carla ; SOUZA, Raquel; ABRAMO, Helena. Jovens ativistas das periferias: experiências e aspirações sobre o mundo do trabalho. **Revista Trabalho necessário**, v.17, nº

33, mai-ago,2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonesto/article/view/29373> . Acessado em 19 de agosto de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em 15 de julho de 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação Social**, Campinas, vol.26, n.92, p.1115- 1139, Especial- Out., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em: 07 de abril de 2020.

DI PIERRO Maria Clara ;HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileiro de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt> . Acessado em 18 de julho de 2021.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. Juvenilização na Eja”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no município de Angra dos Reis. Dissertação- Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. UERJ, Rio de Janeiro, 2015- Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10203> . Acessado em: 29 de maio de 2022.

FREIRE, Jonis. Jovens e escravidões no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **A História dos Jovens no Brasil**. 1ª edição. São Paulo. Unesp, 2022.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos- **Revista: Enfoque: Qual é a questão?** Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2166> . Acessado em 17 de maio de 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; FERREIRA, Mônica Peregrino. As políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e

as trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. **Revista: Education Policy Analysis Archives**. Estados Unidos. Vol. 26, nº. 1. dez. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7920323> . Acessado em 15 de maio de 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos- Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996 – pg. 429- 451, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687> . Acessado em: 19 de setembro de 2021.

MARINHO, Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho. Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. Dissertação- Mestrado em Educação. UFF- Niterói- 2015. Disponível em: Acessado em: <http://www.observatoriojovem.uff.br/?q=materia/entre-n%C3%B3s-e-encruzilhadas-trajet%C3%B3rias-dos-jovens-de-15-17-anos-na-eja-em-angra-dos-reis> .Acessado em 5 de dezembro de 2022.

NAPOLITANO, Marcos. Juventude e Música. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **A História dos Jovens no Brasil**. 1ª edição. São Paulo. Unesp, 2022.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**, Rio de Janeiro, FAPERJ- GARAMOND- Currículo sem fronteiras Universitária, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. **Revista de Estudos sobre Juventud**, Edição: ano 9, número 22, México, p. 220- 267, janeiro- junho 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001504354> Acessado em 20 de junho de 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE

Maria José da Silva Morais¹
Maria José de Pinho²

Introdução

A formação continuada é um tema de estudos recorrente no meio acadêmico devido à busca por melhoria na qualidade da educação básica no país. Deste modo, acredita-se que melhorar a qualidade desse nível de ensino requer aperfeiçoar a formação continuada dos(as) profissionais da educação básica, sobretudo dos(as) professores(as), uma vez que estes são os responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se que a complexidade da formação continuada de professores(as), na maioria das vezes, tem demonstrado fragmentação, dissociação da realidade e descontextualização. Este aspecto emerge da necessidade de repensar o modelo cientificista arraigado nas instituições de ensino. Segundo Moraes (1997, p. 12), este olhar implica mudanças paradigmáticas, além de “[...] uma nova visão integrativa, de sujeito individual e coletivo, de sociedade planetária, de ações práticas e aplicações da consciência

¹Doutoranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas (RIECTO) e Professora da Rede Municipal de Mauá/SP. E-mail: mel.smassis@gmail.com

²Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e Mestrado e Doutorado em Educação da UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

humana, que ultrapassa largamente a concepção das culturas do paradigma anterior”. Ou seja, do paradigma da ciência clássica, onde a compreensão era totalitária, a certeza o erro abolido.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) propõe uma ressignificação do formato das formações propostas ao longo desses últimos anos, pois essas não conseguem atender a complexidade e as especificidades de cada escola. As propostas de formação precisam ocorrer em todo o espaço educacional para todos(as) os(as) professores(as), bem como investimentos em redes de trabalho coletivo, baseadas na partilha e no diálogo profissional para a transformação permanente das práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar, que o pensamento complexo busca romper o paradigma dominante que até hoje se faz presente na redução e disjunção da realidade. Para tanto, busca-se conhecer o separado, desunido, a ciência, a filosofia, a literatura, a cultura científica, as disciplinas, a vida, o homem, a matéria, dentre outras questões subjacentes. Logo, é urgente uma formação que prima por um ser interligado à razão e emoção, ou seja, corpo e mente (Morin, 2010).

A transdisciplinaridade por sua vez tem por propósito a unidade do conhecimento, pois sabe que o saber e o ser estão entrelaçados por uma teia interconexa, além da abertura para novas perspectivas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, a transdisciplinaridade requer “[...]uma postura de democracia cognitiva (todos os saberes são igualmente importantes), superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes” (Santos, 2009, p. 25).

Com esse intuito, emerge a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo do sujeito, superando a fragmentação do conhecimento e a separação da razão e emoção. Neste caminho, o texto buscará compreender a formação continuada de professores(as) e a importância do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na conexão com o ser, com o conhecimento e com a realidade.

Para tanto, o procedimento adotado foi a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, no intuito de aprofundar os

aportes teóricos os seguintes aportes teóricos: Moraes (1997), Morin (2003, 2010, 2014, 2015, 2020), Nicolescu (1999), Nóvoa (2009, 2017, 2022), dentre outros. De acordo com Gil (2012), a pesquisa bibliográfica possibilita ao investigador a análise de artigos científicos e livros sobre um determinado assunto. E este debruçar-se nos aportes teóricos pode romper com o reducionismo dos processos de formação continuada de professores(as), propiciando um fazer coerente, significativo, comprometido e contextualizado, além de uma educação comprometida com uma nova ecologia cognitiva, ou seja, um conhecimento interligado nos diversos fenômenos da vida.

Esse aspecto favorece uma formação continuada que esteja pautada na realidade quântica, nos princípios da incerteza e da complementariedade, princípios que se constroem enquanto base do paradigma emergente, visto que estes fundamentos possibilitam, também, reestruturar o ser humano, o conhecimento e a realidade na contemporaneidade.

Sob essa perspectiva, os pressupostos delineados nesta investigação buscam uma constante problematização do sujeito e objeto, além da autocrítica, reflexividade e ação consciente, uma vez que estes são princípios que articulam o conhecimento a partir da vida e para a vida (Morin, 2014). Assim, este processo emerge uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para percepção dos fenômenos. Logo, a formação continuada, a partir do pensar complexo e da transdisciplinaridade, predispõe a abertura do sujeito, além de investimentos nas estruturas educativas para haver processos que possibilitem a tessitura do ser em sua completude.

Formação continuada docente: processos emergentes na contemporaneidade

No final do século XIX, a visão reducionista decorrente do paradigma cartesiano começava a perder influências, diante da

descoberta de uma teoria que fundamenta a física quântica, em que se compreende que o mundo não é composto pela objetividade, linearidade, determinismo e certeza. Logo, o princípio da incerteza e do indeterminismo de Heisenberg (1987, n.p. *apud* Moraes, 1997, p. 22) “esclarece que qualquer evento, objeto descritível é uma abstração de uma totalidade desconhecida e indefinível em movimento fluente, cuja base, em última instância, deve ser vista como a totalidade desconhecida de um fluxo universal”. Essa teoria mostra a necessidade de um novo olhar para o mundo num todo, a partir de uma totalidade indivisa em que não existem partes, são fios de uma teia inseparável de relações para compreensão da vida e do universo, bem como sua interdependência.

Nessa perspectiva, o paradigma emergente possibilita uma formação continuada pautada por novos referenciais, ou seja, que considere a multidimensionalidade. Isto predispõe a uma proposta formativa centrada na pessoa, que compreenda o pensar crítico e criativo, uma vez que só o ser humano é capaz de transcender e criar.

Esta dimensão implica na abertura para mudanças e a aceitação do novo para a ressignificação do aprender e do ensinar, sobretudo diante das incertezas e mudanças da vida. A pandemia da Covid-19 foi um exemplo da imprevisibilidade, uma vez que a sociedade mundial teve que mudar seus hábitos, tanto da vida pessoal quanto da profissional; os lares viraram ambientes de trabalho em virtude do isolamento social, e isto fez-se necessário para preservar vidas. Estas mudanças tiveram reflexos na vida de docentes e estudantes durante os anos de 2020 e de 2021.

Diante dessa realidade, os(as) professores(as) tiveram que se adequar às normativas dispostas pelos Estados e Municípios, além de transformar suas metodologias para propiciar aos estudantes o acesso às aulas online ou atividades remotas. E essas mudanças predispõem “refletir nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo” (Morin, 2020, p. 22). Ou seja, uma análise de novos percursos, conhecimentos teóricos e metodológicos para aprender e ensinar.

Nesse sentido, a formação continuada é um caminho de diversas possibilidades, pois permite o desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar, além de possibilitar aos(as) professores(as) construir relações que os levem à compreensão contínua dos seus conhecimentos e dos seus pares, bem como associá-los com suas trajetórias de experiências pessoais.

Sob esse olhar, Nóvoa (2009) ressalta que a formação docente é uma contínua caminhada dos(as) profissionais da educação, pois o percurso envolve dimensões individuais e coletivas, de caráter histórico, político, cultural, além de uma ação própria de seres que se constituem a si e ao outro. Assim, para o autor, os programas de formação, de fato, precisam investir em redes de trabalho coletivo que constituam práticas de formação continuada baseadas na partilha e no diálogo profissional destes sujeitos.

De acordo com Nóvoa (2017), nos últimos anos as políticas de desprofissionalização vêm sendo acentuadas, além de constantes ataques às instituições universitárias. Esse desprestígio da carreira docente e a falta de políticas públicas são, de fato, desafios da formação inicial e continuada que necessitam ser modificados para que seja possível buscar uma formação sólida, humana e atrativa de professores e professoras deste país. Essa desprofissionalização é manifestada de diferentes formas, incluindo níveis salariais baixos e condições precárias nas escolas. Nessa dimensão, ressalta-se o quanto “as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Dessa forma, é fundamental pensar a formação de professores(as) com programas ou projetos coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Isto requer muito cuidado com a formação destes profissionais da educação básica. No entanto, o paradigma conservador ainda emerge nos processos formativos de professores(as) e estudantes.

Nesse sentido, Moraes (1997, p. 18) afirma que “uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do

mundo e da vida". Por isso, é indispensável que a formação seja pautada na integração do conhecimento, em que nenhum tipo de saber seja desprezado ou compensado, e sim interligado. Sob este olhar, Moraes (1997, p. 54) ressalta a importância de examinar as matrizes epistemológicas dos contextos em que convivemos, com vistas a "fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos".

Para tanto, é urgente uma formação pautada no que Morin (2003) denomina de cabeça bem-feita, quando conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza. Predispõe, ainda, a uma mente apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril; e aptidão para colocar e tratar os problemas, bem como os princípios organizadores que permitam ligar os saberes e dar sentido a todas as dimensões da vida.

Este aspecto é compreendido a partir do pensamento complexo, pois este considera [...] efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (Morin, 2015, p. 13). Assim, o pensamento complexo aspira por um saber não fragmentado, não reducionista, e reconhece o inacabado e a incompletude de qualquer conhecimento. Sob este olhar, Morin (2014, p. 188, grifos do autor) compreende a complexidade como

[...] as diversas complexidades citadas (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: *complexus* é que o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo isso se intercruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram.

Infere-se, a partir desta compreensão epistemológica, que a complexidade busca a unidade na diversidade do sujeito e objeto,

uma vez que sabe que as diferenças se complementam e auto-organizam em permanente transformação de si e dos contextos locais e globais. Nesse aspecto, o autor ainda pontua que o pensar complexo carece ser pautado na ciência com consciência, carece trabalhar, discutir, estar aberto ao desconhecido, pois toda solução nos leva a uma nova problematização (Morin, 2014).

Para tanto, faz-se necessário considerar a transdisciplinaridade integrada à formação de professores(as), pois vai além das fronteiras disciplinares, ou seja, contextualiza, transforma o ser humano e suas relações consigo, com o outro e com tudo que há no universo (Nicolescu, 1999).

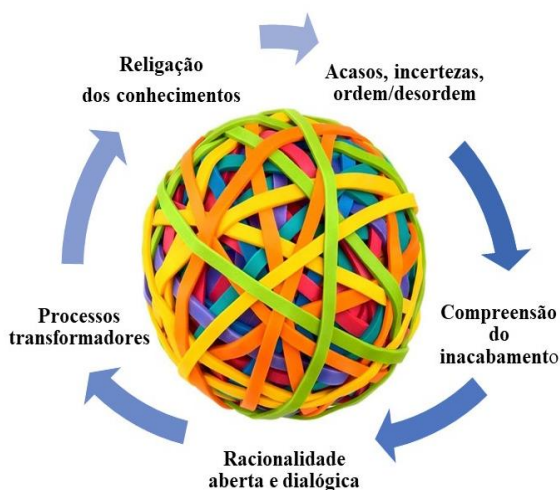
Percebe-se que somente a racionalidade não dá conta de responder a complexidade do ser humano. Assim, ganha destaque a transdisciplinaridade, ferramenta essencial para dialogar com toda a inteireza do sujeito. Logo, a transdisciplinaridade envolve o que está além das disciplinas e dos objetos de conhecimento; situa o sujeito em sua individualidade, o ser humano com toda sua multidimensionalidade e interligado em sua realidade complexa a ser entendida. Esta preocupa-se com a construção do conhecimento, o sujeito como ser que cria, transforma a dimensão social, cultural, histórica e política. Cabe destacar que a “visão transdisciplinar propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional estruturada em múltiplos níveis” (Nicolescu, 1999, p. 55). Esta compreensão substitui a realidade unidimensional, disposta pela ciência clássica, buscando assim múltiplas percepções do sujeito e do objeto.

Essa concepção necessita de um olhar ampliado, que objetiva, sobretudo, alcançar uma abertura para além do campo disciplinar, um conhecimento dinâmico, capaz de redefinir e reconstruir o ensinar e o aprender (D’Ambrosio, 2012). Moraes (2015, p. 21) afirma que a contemporaneidade carece “pensar a educação em uma dinâmica complexa, ecossistêmica, global, reconhecendo a existência e a complementaridade do que acontece em outros espaços de aprendizagem”.

Nesse sentido, compreende-se que a transdisciplinaridade propicia uma formação que implica atitude, teias de solidariedade, conexões com o local e o global. Dessa forma, percebe-se que estes conceitos são tecidos em uma teia diversa de conhecimento, percepção, ação, criatividade, sensibilidade, amorosidade e transformação de si e de tudo que compõem a plenitude da vida. Logo, esta teoria do conhecimento demanda novas ações, metodologias e conhecimentos que contribuam para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

A formação continuada, a partir dos aportes do pensar complexo e da transdisciplinaridade, predispõem a superação dos imperativos do modelo tradicional, é sobretudo pensar a ciência não fragmentada, conectada com o ser e a realidade, pois desta forma “[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (Morin, 2003, p. 14). A partir deste olhar, a figura abaixo traz os elementos fundamentais para a formação humana do sujeito em sua completude.

Figura 1 – Elementos para o pensar complexo e transdisciplinar



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024) a partir de Morin (2015).

Percebe-se que a religação dos conhecimentos, a racionalidade aberta e dialógica do ser, a compreensão do inacabamento, das incertezas, da ordem/desordem e a constante busca pela transformação de si e dos contextos, sob o olhar do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, emergem com os processos formativos na contemporaneidade. Uma vez que “[...] uma nova ecologia cognitiva, traduzida na criação de novos ambientes de aprendizagem que privilegiam a circulação de informações, a construção do conhecimento” (Moraes, 1997, p. 27).

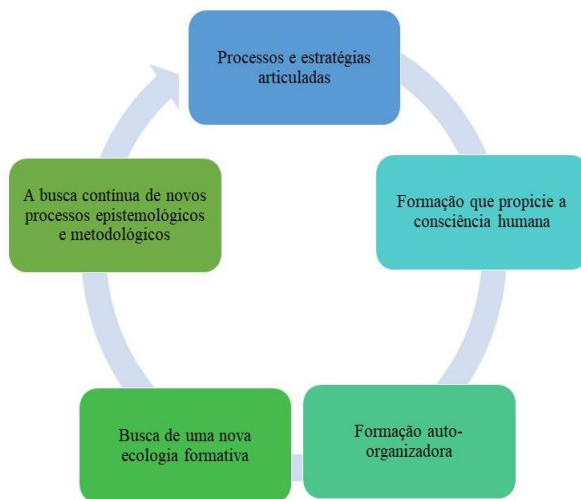
A construção contínua do conhecimento carece de uma formação de professores(as) pautada em processos formativos que reverberem às práticas individuais e coletivas, uma vez que as trocas no interior da profissão possibilitam mudanças no ser e no fazer docente (Nóvoa, 2022). Este aspecto predispõe um conhecimento unificado e inseparável, ou seja, uma “complexa teia de relações em que todos os fenômenos são determinados por suas conexões com a totalidade, em que a percepção da inter-relação, da interdependência e da compreensão da existência de conexões ajuda a compreender o significado do contexto” (Moraes, 1997, p. 93).

De acordo com Morin (2014), a compreensão da teia conexa e relacional requer três princípios: dialógico, organizacional e hologramático, pois estes princípios propiciam a base para o pensar complexo e interdisciplinar. Na dialogicidade há a ordem e a desordem, ou seja, são antagônicas e complementares; O princípio organizacional tem causa e efeito, tanto no produto quanto no produtor, sendo auto-organizador e auto-produtor; e o princípio hologramático é a compreensão de que o todo e as partes são complementares e mutuamente emprestantes para a dialógica e recursividade do conhecimento e da vida. Portanto, o autor ainda ressalta que estes princípios não explicarão tudo, mas nos darão condições de explorar tudo que há no universo social, político, cultural, ambiental, dentre outros.

É sob este olhar que se acredita que os princípios de uma visão aberta e relacional na formação de professores(as) propiciam a

construção, reconstrução de si e dos contextos, podendo criar, recriar e decidir novas formas de viver, como esboça a figura abaixo:

Figura 2 - Formação para a vida



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024) a partir de Moraes (1997).

Os pressupostos ilustrados na Figura 2 são processos formativos que parecem essenciais para uma formação que de fato tenha uma nova forma de conhecimento, em que os diversos saberes são considerados, ou seja, empíricos, teóricos, culturais, além da não hierarquização. Assim, percebe-se a metamorfose da escola, que pode acontecer quando os professores pensam o trabalho no coletivo para a construção de práticas pedagógicas diferentes, bem como respondem aos desafios colocados pelo pensamento cartesiano (Nóvoa, 2022).

Para pensar um novo paradigma, necessita-se de conhecimento em rede, onde todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Uma ciência ou uma disciplina não é mais importante do que outra. Sendo assim, a visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. E as “[...] redes de conhecimentos,

pressupõem flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização” (Moraes, 1997, p. 96).

Buscar um processo formativo docente a partir do paradigma emergente, a fim de superar os imperativos do modelo tradicional, é pensar a ciência não fragmentada, conectada com o ser e a realidade, pois assim “[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (Morin, 2003, p. 14).

Para Moraes (1997, p. 169), “a transformação do mundo à nossa volta só poderá ocorrer com base na transformação do indivíduo, no conhecimento de suas potencialidades, na compreensão que possa ter de sua capacidade de atuação no mundo”. Dessa forma, é indispensável uma nova forma de perceber e compreender a vida; os fenômenos físicos a ela relacionados implicam a compreensão do ser humano e do mundo de uma forma diferente, baseada em uma nova consciência. Isto requer cooperação, parceria, cuidado de si, do outro e da natureza (Moraes, 1997).

Os aportes teóricos nos apontam que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade propiciam a religação dos saberes, nos possibilitam a compreensão da ordem/desordem, acasos/incertezas, do inacabamento, além de uma racionalidade aberta e dialógica para os processos formativos para a vida em sua integralidade. Destarte, princípios que reconhecem a interdependência dos vários aspectos da realidade.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo de compreender a formação continuada de professores(as) e a importância do pensamento complexo e da transdisciplinaridade na conexão com o ser, com conhecimento e com a realidade, fez-se necessário tecer críticas ao paradigma da ciência clássica, que se faz pela fragmentação do ser

e do conhecimento. A racionalidade técnica persiste em reduzir a realidade e os fenômenos educativos a um pensamento único, mecanicista, lógico e fragmentado, que não consegue compreender a multidimensionalidade e a complexidade desta realidade, que não é capaz de dialogar com os problemas da contemporaneidade.

Nesse sentido, a fundamentação aponta o quanto o paradigma tradicional não propicia uma formação continuada de professor(as) de forma integrada, assim como a percepção do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o universo que o compõe. Por isso, a indispensabilidade de investir na transformação do ser humano em sua totalidade, no relacionamento com todo o seu entorno.

E é nesse processo que emerge uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para a percepção dos fenômenos. Assim, discorrer sobre o paradigma emergente na perspectiva da formação continuada de professor(as) é projetar um novo significado ao conhecimento; sobretudo, é construir um ensino que tenha respeito a si e ao próximo, tolerância, ética, compreensão e religação ao ensinar e ao aprender, além de promover uma prática emancipatória e humana.

Dessa forma, a formação continuada de professores, pautada nos pressupostos teóricos da complexidade e da transdisciplinaridade, reverbera como um caminho a ser trilhado, uma possibilidade de reflexão da ação pedagógica. Nessa direção, o conhecimento não deve se apresentar fragmentado, mas sim formar uma unidade como um instrumento efetivo de formação humana e cidadã do ser, apto a agregar novas perspectivas educacionais que reduzam as desigualdades socioeducativas e propiciem uma formação imbricada nos diversos fenômenos da vida.

Sob essa perspectiva, é urgente pensar a formação continuada na perspectiva de um processo que não se finda, um constante modificar, reorganizar e transformar-se para a composição de novas aprendizagens. Dessa forma, os resultados indicam que a formação docente carece de processos interconectados e

entrelaçados para que seja percebida, de fato, a condição de interdependência das coisas, ou seja, as relações humanas e planetárias críticas e conscientes.

Sendo assim, este processo possibilita uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para percepção dos fenômenos. Logo, a formação continuada, a partir do pensar complexo e da transdisciplinaridade, predispõe abertura do sujeito e investimentos nas estruturas educativas para haver processos que contribuam para a tessitura do ser em sua completude.

Referências

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Mira-Sintra: Europa-América, 2014.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs). **O**

pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom. 1999

NÓVOA, António. Conhecimento Profissional Docente e Formação de Professores. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd: **Revista Brasileira de Educação.** v .27. e. 270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In:* SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade.** Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Vanessa Martos Gasquez ¹

Introdução

O ambiente escolar é composto de forma heterogênea no qual é claro o discurso de que cada sujeito é único e, por isso, cada aluno aprende de uma forma diferente. Pesquisar sobre o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) no ambiente escolar nos faz refletir justamente sobre essa premissa.

Diante da diversidade de possibilidades, encontramos alunos cujos comportamentos saem do padrão pré-estabelecido e tornam-se grandes desafios em sala de aula. São inquietos, impulsivos, apresentam muita falta de concentração, dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, problemas de socialização. Este fenômeno está presente praticamente em todas as salas de aula, desde a educação infantil até o ensino superior, e foi a motivação inicial que me levou a pesquisar nos bancos acadêmicos respostas para suprir a demanda posta.

O discurso de que cada um aprende de um jeito muda de tom quando o assunto é o TDAH. A pesquisa, realizada por meio do Estudo da Arte, utilizando as palavras-chaves: “TDAH e Educação” e “TDAH e Aprendizagem”, indicou duas correntes antagônicas de pesquisadores científicos: uma delas defende a tese de que o TDAH é o responsável por fazer com que alguns alunos não aprendam como os outros pois, trata-se de um transtorno de

¹ Prof^a. Ma. em Educação, pós-graduada em: Educação Especial e Inclusiva; Direito Educacional; Transtorno do Espectro Autista; Gamificação na Educação e graduada em Pedagogia e em Jornalismo. Contato: imprensavanessa@gmail.com

origem genética (Mattos; Rohde; Barkley; Wajnsztein entre outros) e a outra defende a posição de que o TDAH é algo inventado pois, não há provas científicas comprovando sua existência (o marcador biológico) e portanto cada indivíduo tem as suas peculiaridades (Moyses, Collares, Ortega, Caliman entre outros).

Para a realização da pesquisa foi definido o recorte temporal de 2006 a 2016, os idiomas: português, inglês e espanhol e as bases de manuscritos científicos foram: CAPES periódicos, Google Acadêmico e Web of Science. Os resultados preliminares trouxeram 9.616 artigos, que após triagem primária foram reduzidos para 503 artigos e após a triagem final reduzidos para 97 artigos.

Para o levantamento do Estado da Arte, foram estabelecidas 4 etapas a serem desenvolvidas. A primeira delas, referiu-se à coleta dos documentos primários; a segunda, à obtenção da ocorrência de palavras; a terceira, à construção do mapa conceitual e a quarta e última, a definição do Estado da Arte.

A primeira etapa teve como objetivo final a seleção somente dos artigos que tratavam, de forma direta ou indireta, de estudos relacionados à aprendizagem e ao TDAH. Na segunda etapa, o objetivo foi utilizar a ferramenta gráfica interna do software ATLAS.ti, Word Cruncher, a fim de identificar e mensurar a incidência de quais eram as palavras mais repetidas nos 97 artigos científicos definidos durante a primeira etapa. A terceira etapa teve como objetivo construir o mapa conceitual criando um arquivo no software ATLAS.ti com os 97 artigos finais. Em cada um destes artigos, foi realizada a leitura analítica com os preceitos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a extração de citações, a atribuição de codificações e a associação das mesmas às categorias aventadas. Na última etapa, foi efetuada a redação de texto analítico, a partir da cartografia e associações entre citações, codificações e categorias para a definição do Estado da Arte.

Entendendo porque as divergências científicas cooperaram para a não inclusão do TDAH como público-alvo da Educação Especial

O tema da Educação Inclusiva começou a ser amplamente discutido desde a Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e continua na agenda da atualidade, movimentando as discussões tanto políticas quanto científicas.

No campo político, temos várias Conferências Mundiais que tratam do assunto, como por exemplo, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), das quais o Brasil é signatário. Esses documentos são norteadores das políticas públicas. Contudo é importante salientar que quando falamos sobre inclusão estamos falando de toda a comunidade discente e quando falamos sobre educação especial estamos falando sobre um público específico. São dois conceitos diferentes que se complementam. Até o presente momento, o TDAH não foi contemplado como público-alvo da Educação Especial, apenas diagnósticos especificados pela legislação, conforme a seguir:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (*in Resolução CNE/CEB 4/2009 Art. 4 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*).

Apesar das divergências científicas a respeito do TDAH, o transtorno chamou atenção do Ministério da Educação (MEC). A

alta demanda por diagnósticos decorrentes de problemas de aprendizagem no contexto escolar fez com que, no ano de 2016, o Ministério da Educação (MEC) encaminhasse às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação um Ofício-Circular informando sobre as recomendações do Ministério da Saúde para a necessidade das redes adotarem metodologias específicas de aprendizagem que possibilitem a dispensa do uso medicamentoso do Metilfenidato (nome comercial: Ritalina/Concerta, utilizado principalmente nos casos de Transtorno do Déficit de Atenção – TDAH) com o intuito de evitar o excessivo uso do medicamento em crianças e adolescentes. As recomendações citaram à época que o Brasil era considerado o segundo maior consumidor mundial do Metilfenidato.

A preocupação pode estar relacionada às divergências científicas que rondam as discussões a respeito da existência ou não do TDAH pois tais divergências não permitiram até agora um consenso unânime para a comprovação de diagnósticos. Dependendo do especialista e do tipo de abordagem escolhida, o laudo pode ser diferente para um mesmo tipo de caso.

Tais divergências foram amplamente debatidas em 2010 pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional, que ouviu vários especialistas favoráveis e desfavoráveis à existência ou não do transtorno. Houve a votação pela aprovação do PL 7081/10, que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da Dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na Educação Básica. Embora este PL tenha sido aprovado, não diz respeito à inclusão do TDAH no rol de atendimentos da educação especial e sim para a implementação de medidas que visam a inclusão destes alunos no ambiente escolar.

Logo em seguida às discussões na Comissão de Educação e Cultura, ainda no ano de 2010, aconteceram também as discussões para aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2011-2020) e o TDAH não foi contemplado para fazer parte do rol dos atendimentos do público-alvo. Tem direito a atendimento especializado e à sala de

recursos alunos com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O atendimento especializado consiste no acompanhamento do desenvolvimento do aluno laudado por uma professora especialista em educação especial e inclusiva (AEE). Este profissional irá auxiliar o professor da sala regular deste aluno a elaborar um plano de ensino específico e a adaptar o conteúdo pedagógico bem como flexibilizar (em conjunto com o professor regente) as atividades e avaliações aplicadas, que podem ser diferentes do restante da turma. Este profissional também atende o aluno público-alvo na sala de recursos durante o contraturno.

Moysés e Collares (2010) argumentam que na esfera educacional está acontecendo uma transposição de um problema individual para uma questão de ordem coletiva, ou seja, o foco que deveria ser o aluno, a aprendizagem dele, está sendo transferido para problemas de ordem médica.

Mattos (2010) argumenta que o TDAH é um transtorno amplamente divulgado pela literatura médica, que consta no DSM (Manual de Doenças Mentais) e que o não diagnóstico pode interferir na vida escolar gerando sérios problemas de fracasso por conta das características do TDAH: impulsividade, desatenção e hiperatividade. Segundo Rodhe (2010) tais características podem ocasionar dificuldades de aprendizagem.

Exclusão está se repetindo?

Quando analisamos a linha da História da Educação Inclusiva encontramos vários acontecimentos que nos fazem refletir sobre a questão do preconceito. Desde a antiguidade até os dias atuais, do abandono à institucionalização, muitas coisas aconteceram. As pessoas especiais foram marcadas, segregadas, despejadas de sua vida. Isso se verifica desde a antiguidade, quando os nobres tinham o poder social, político e econômico.

Desde esta época até os dias atuais muitas coisas aconteceram e muitas leis foram aprovadas. Mas algo nos chama atenção

quando refletimos a respeito da inclusão para o público TDAH. Embora o TDAH não seja classificado como deficiência pelo DSM e sim como transtorno, Silva (2012) nos fala sobre a vertente médico-pedagógica, na qual vincula ao campo médico questões da pedagogia, desde os primórdios da educação inclusiva. Por meio desta vertente, o professor tinha acesso a laudos médicos e a partir de então elaborava um plano pedagógico específico de acordo com as recomendações médicas, de até onde aquele aluno poderia alcançar em termos de aprendizagem. Podemos afirmar que a partir desta corrente, medidas disciplinadoras começaram a tomar forma no ambiente escolar com bases em medidas higiênicas visando a construção de um elo entre saúde e educação. A medicina influenciou a educação das pessoas com deficiência pela atuação direta dos médicos e também pela atuação destes como diretores e professores (Jannuzzi, 2004 apud Silva, 2012).

Ao analisarmos as discussões sobre inclusão ou não do público TDAH nas políticas públicas nos chama a atenção a análise que as pesquisadoras Moysés e Collares (2011) fazem: a questão da medicina invadir o espaço escolar. Para as pesquisadoras, tratar questões sociais como sendo biológicas iguala o mundo da vida ao mundo da natureza e que, por isso, as responsabilidades das instâncias envolvidas de poder acabam perpetuando esse ciclo ao invés de assumir a própria responsabilidade.

Histórico e etiologia do TDAH

Segenreich (2015) afirma que os primeiros relatos na literatura médica a respeito de crianças inquietas/impulsivas data do século XXI. E que foi no ano de 1902 que o pesquisador Still publicou uma série de casos sobre crianças desatentas e com “controle moral” deficitário. No ano de 1968, o DSM-II, reconhece a existência de uma síndrome caracterizada por hiperatividade em crianças. A desatenção surgiu na modificação do conceito no DSM-III no ano de 1980. De acordo com o pesquisador, no início da década de 90 começaram múltiplos estudos sobre o TDAH em adultos.

Atualmente o TDAH é conceituado pelo DSM como sendo um transtorno com múltiplos sintomas cognitivos e comportamentais.

De acordo com Rosário (2015), o TDAH não tem uma etiologia única, é multifatorial, ou seja, existem várias causas que incluem fatores genéticos, ambientais e psicossociais. De acordo com a pesquisadora, o TDAH pode ser dividido em:

- Tipo Desatento - As características mais comuns do TDAH Tipo Desatento são a desatenção, resistência à distração, dificuldade em sustentar o esforço em atividades mais exigentes e percepção da passagem do tempo.

- Tipo Hiperativo-Impulsivo: A agitação, hiperatividade, impulsividade são os traços mais marcantes. A hiperatividade pode ser um problema, uma vez que perturba o ambiente ao redor. A busca constante por estimulação, impulsividade e dificuldade em pensar antes de agir pode trazer consequências, tanto para crianças quanto para adultos.

- Tipo Misto / Combinado: apresenta simultaneamente as características dos tipos de TDAH desatento e hiperativo-impulsivo. Mesmo nos tipos mistos, a manifestação plena dos sintomas varia com a idade. Em crianças pequenas, a hiperatividade é mais visível, justamente porque não é adequado esperar um grau elevado de "concentração". Com o início da alfabetização, passa a ser mais perceptível que, além da agitação, pode haver também uma tendência à distração, esquecimentos e desorganização.

Influências do contexto escolar

Nas análises de Gómez (2011), a fim de entender o contexto escolar, é necessário refletir sobre as diversas variáveis que o constituem. Para o autor, uma destas variáveis é a necessidade de se compreender a escola como uma instância multiplural de convergências culturais, as quais provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes.

A construção de significados é essencial nesse processo e desse modo, conforme explica o autor, é preciso entender o espaço escolar como um espaço onde se permita a construção de processos de aprendizagem que garantam o desenvolvimento de capacidades autônomas de apropriação do conhecimento. Para atingir esse objetivo, o autor destaca a necessidade de superar a cultura institucional escolar, que pode acontecer com a implementação de políticas públicas efetivas, as quais devem considerar os aspectos macro e micro da vida escolar. Nas reflexões do autor, a forma como a comunidade escolar interage com o meio externo e interno está relacionada com a vida das pessoas que dela fazem parte.

Essa interação pode fazer toda a diferença para o público TDAH. Os países que adotaram práticas para uma rede de apoio têm demonstrado resultados positivos conforme consta nos dados catalogados no mapa cartográfico² criado no site google maps e produzido como um dos requisitos para conclusão do curso de Mestrado que originou esta pesquisa.

Síntese do resultado da pesquisa e as categorias encontradas

Após a análise dos artigos selecionados e o estudo sobre a origem, etiologia e o contexto escolar, foi realizada a construção do mapa conceitual para definição preliminar das categorias de análise a partir da ocorrência de palavras encontradas na etapa 3 da pesquisa. Para esta etapa, foi realizado a análise hermenêutica dos documentos primários mediante leitura e extração de citações, atribuição de codificações e associação das mesmas às categorias aventadas com o apoio do software ATLAS.ti. e foi possível então categorizar 8 categorias: Aprendizagem; Técnicas Diferenciadas de Ensino; Comportamento; Diagnóstico; Dificuldades de Aprendizagem; Estigma; Medicalização e Outras abordagens.

² <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1i0z1XkETR8IcYaIU8ZbEa8tUY7xjbuYB&ll=8.767453195965388%2C-115.68751780000002&z=3>

Ao analisarmos os dados propiciados pela ferramenta Word Cruncher do software ATLAS.ti., percebemos que a maior incidência de palavras repetidas no conjunto dos 97 artigos analisados, está relacionada à infância, escola, transtorno e aprendizagem. Fato que, no nosso entendimento, validou o procedimento utilizado para a triagem dos 97 artigos finais.

A partir das reflexões proporcionadas pela análise qualitativa destas categorias, tornou-se evidente a possibilidade de desenvolvimento do processo cognitivo dos alunos diagnosticados com o transtorno, que demonstraram apresentar uma rota diferente do percurso cognitivo de um aluno sem o transtorno. Inclusive, em muitos dos estudos analisados, essa possibilidade pode acontecer sem o uso medicamentoso desde que seja dada importância ao contexto escolar e às condições oferecidas aos professores.

Durante a análise dos dados encontrados nas categorias foi possível encontrar desde técnicas comportamentais relacionadas à aprendizagem, um modelo referente aos parâmetros propostos pela ludoergomotricidade, até a construção de um modelo neural para detectar o transtorno em ambiente de sala de aula. A ludoergomotricidade é o comportamento motor típico das atividades lúdicas, sendo o jogo uma dimensão da própria vida, que gera cultura, arte, dança, desporto, sob um clima de improdutividade, liberdade e festa (Pina et al. 2010).

O estudo de Pina utilizou uma combinação de atividades ludomotoras, com base na ludoergomotricidade, a partir de um programa pré-estabelecido com diversos jogos educacionais. Foi demonstrado por meio deste estudo a possibilidade de utilizar essa metodologia para melhorar a aprendizagem das crianças. O programa utilizado pelos pesquisadores foi baseado na estimulação cortical, que visa auxiliar o processo da atenção, diminuindo os sintomas de desatenção.

Os autores Guia, Lozano e Penichet (2015) sustentam em seus estudos que jogos educativos são uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem em crianças com TDAH, pois os mecanismos de

interações encontrados em tais jogos possibilitam o desenvolvimento da memória e atenção.

Para as pesquisadoras Papst (2010) e Marques (2010), durante o processo de aprendizagem há de se levar em conta que os alunos são diferentes, o que exige do professor diferentes estratégias de ensino. Concluíram em suas pesquisas que durante as aulas de educação física, quando são desenvolvidos componentes ligados à técnica da motricidade, o desempenho dos escolares aumentava.

Considerações finais

A expressão popular “má educação” é muitas vezes utilizada para caracterizar crianças que apresentam as características do TDAH no contexto educacional. A pesquisa indicou que, para poder contribuir na aprendizagem dessas crianças, os docentes precisam ser mais bem informados e preparados, sobretudo para poder perceber o mundo por meio dos olhos da criança com TDAH que possuem uma rota de aprendizagem diferenciada. Isso se torna possível quando os professores se apropriam dos mecanismos cognitivos do TDAH, ligados intrinsecamente à tríade que caracteriza o transtorno: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Ao reconhecer nestes alunos possibilidades de crescimento, o desenvolvimento cognitivo e social poderá demonstrar avanços, porque este reconhecimento está ligado à autoestima e não ao processo de rotulação que um laudo pode ocasionar.

Chegamos à conclusão de que o estigma promovido pela rotulação de algum título de portador de transtorno acaba privando o direito à Educação dessas crianças. Afirmamos isso porque a análise conjunta de todas as categorias indica que há a necessidade urgente de entender sobre as discussões acerca da existência ou não do TDAH, do próprio contexto escolar, das especificidades e potencialidades de cada indivíduo bem como das condições de trabalho e formação continuada da classe docente.

É preciso voltar a atenção para o potencial a ser desenvolvido, independentemente do que estiver escrito em um laudo médico. Isso porque, o contexto escolar e as implicações envolvidas nele não são de conhecimento médico e, portanto, podem não representar a realidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa identificou que a categoria médica é a que mais pesquisa a respeito do TDAH no ambiente escolar. É um dado preocupante que ratifica a fala das pesquisadoras Moysés e Collares (2010) quando argumentam que os problemas de aprendizagem estão sendo transferidos para problemas de ordem médica. Chegamos a essa informação pesquisando a área de atuação dos autores dos artigos científicos, utilizando como critério as informações contidas no artigo publicado. A área de maior incidência foi a de Medicina, com 47 registros, seguida pela de Psicologia, com 46. A de educação indicou apenas 16 incidências.

Diante dos dados fica evidente a urgência em realizar mais pesquisas científicas sobre este fenômeno educacional dentro das salas de aula por quem trabalha diretamente com a docência. Caso contrário, estaremos repetindo em pleno novo milênio as mesmas circunstâncias descritas desde o século passado pelo movimento dos médicos higienistas, cujo objetivo, conforme as pesquisadoras, Collares e Moysés (1994), era o de moldar o comportamento das pessoas por meio da escola.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo para os pais, professores e profissionais da saúde**. Trad. Luiz Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção.** Trad. Dayse Batista. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

_____. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Resolução C.N.E. C.E.B. no 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2003a.

_____. **Saberes e práticas da educação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC, 2003b.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2007.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, 2008, p. 559-566.

_____. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2010, v. 30, n. 1, p. 46-61.

_____. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. In: C. A. L. COLLARES; M. A. A. Moysés; M. C. F. RIBEIRO (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.* Campinas: Mercado das Letras, 2013(p. 109- 118).

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: Conselho Regional de Psicologia De São Paulo (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010 (p. 193-213).

_____. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (patologização da educação)**. São Paulo: FDE, 1994, (Série Ideias, v. 23, p. 25-31).

CRP – CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **II Seminário internacional sobre "educação medicalizada: dislexia, TDAH e supostos transtornos"**. Disponível em: <<https://www.crpsp.org/noticia/view/1397/ii-seminario-internacional-discutira-a-medicalizacao-da-sociedade/>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

–DMS – DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS. **Alterações no manual de diagnósticos e estatísticas de transtornos mentais**. Disponível em:<<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/updates-to-dsm/updates-to-dsm-5-criteria-text>>. Acesso em: 28 ago.2024.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO NO ENSINO E NA SOCIEDADE. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx>. Acesso em: 28 ago. 2024.

GASQUEZ, Martos Vanessa. **Estado da Arte sobre Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na aprendizagem: duas cartografias interativas**. Dissertação de Mestrado, 2018, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP.

GUIA, E. et al. Educational games based on distributed and tangible user interfaces to stimulate cognitive abilities in children with ADHD. **British Journal of Educational Technology**, v. 46, n. 3, 2015.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

MATTOS, P.; ROHDE, L. A. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28. p. 31, 1992.

_____. **Dislexia e TDAH:** uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. (p. 71-110).

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

ORTEGA, F. et al. Ritalin in Brazil: production, discourse and practices. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n. 34, jul.-set. 2010, p. 499-510.

PAPST, J. M.; MARQUES, S. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano**, v. 12, n. 6, 2010, p. 422-427.

PINA, I. L. al. Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito das políticas públicas do estado do Pará. **Revista Ensaio**, Avaliação Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, jan.-mar. 2010, p. 65-84.

ROHDE, Luís Augusto et al. **Princípios e práticas em Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSÁRIO, Maria Conceição. **Desatenção, inquietude e impulsividade** – saiba o que é o TDAH! Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina. Local: São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5-6RWCLksxElink>>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

SEGENREICH, Daniel. Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em adultos. **Revista Psiquiatria**, jan.-abr. 2006, p. 50-60.

SEGENREICH, D.; MATTOS. Contribuições dos "estudos de famílias" em TDAH – uma ferramenta útil para pesquisas sobre a etiologia do TDAH. **Debates em Psiquiatria**, v. 4, 2015, n. 1,

SILVA, Maira da Silva. **Educação especial e inclusão escolar, história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, S. B; DIAS, M. A. D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, v..5, n..4, nov.- dez. 2014, p. 105-114.

_____. Processo ensino-aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n. 2, maio-jul. 2012, p. 247-257.

WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades de atenção e memorização na infância adolescência**. São Paulo: SBJ Produções, 2000.

A SUPERVISÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Eliane Angela Bonadio Silva¹

Introdução

O presente texto tem como finalidade conhecer e refletir sobre o papel da Supervisão Escolar nas escolas que atendem creche, perante a modernização da profissão e mudança da sociedade, e conseqüentemente como essa função consolidou sua grande importância ao longo dos tempos e como ela atinge toda a equipe escolar, alunos e comunidade.

Procura dialogar e fazer um paralelo entre uma Supervisão Escolar inteiramente administrativa, burocrática, fiscalizadora e punitiva a uma Supervisão Escolar moderna, cujo principal objetivo é garantir que a escola cumpra com a sua função social de socialização e construção do conhecimento. Assegurando que não se desvie de seu objetivo, proporcionando a qualidade na escola, para que se desenvolva uma ação pedagógica coerente com a concepção da formação de alunos críticos, cumprindo com seus deveres e usufruindo de seus direitos. Tudo isso, numa perspectiva humanista, responsável e voltada para a construção dos diversos saberes de educandos pertencentes a uma comunidade complexa e diversificada.

Problematiza como alcançar todos os objetivos, questiona de quem é a responsabilidade da organização escolar, administrativa, pedagógica e formativa e quais são os agentes envolvidos no processo e como motivá-los a trabalhar coletivamente, numa visão democrática e alinhada a tempos totalmente tecnológicos.

¹ Formada em pedagogia, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, educação especial com ênfase no espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, literatura contemporânea e supervisão escolar, e-mail: eliane.bonadio@yahoo.com

Porém, quem é o Supervisor Escolar e qual é o seu real papel dentro da Unidade Escolar? Quais são os questionamentos acerca de sua atuação?

Precisamos rever e reconsiderar os conceitos existentes e pré-existentes sobre a função da Supervisão Escolar nas escolas, e talvez isso só se concretize quando os próprios Supervisores, sobretudo os mais experientes, sintam-se confortáveis e seguros com os novos direcionamentos de sua profissão.

Questionamentos e reflexões – O duro chão da escola

Aprendi duramente que a educação é tão e somente feita por equipes que acreditam numa escola de qualidade, democrática, libertária e para todos. Mas como fazer acontecer? Como fortalecer equipes perante escolas sucateadas e superlotadas? Como estimular esses profissionais?

Antes de seguirmos, precisamos entender também quem são nossos alunos e suas famílias. O que a comunidade espera da escola?

Se analisarmos as escolas que atendem creche, percebemos que os alunos, em grande maioria, apresentam algum tipo de lacuna no desenvolvimento, principalmente depois da pandemia, sem limites, sem concentração adequada, oralidade e psicomotricidade em atraso, sem falar na vulnerabilidade social e falta de atenção familiar, salvo algumas ou raras exceções. Fora as salas superlotadas e liminares judiciais que respeitam a legislação, mas desrespeitam alunos em suas necessidades pedagógicas e segurança no ambiente escolar, adoecendo a escola e seus funcionários que nada podem fazer além de obedecer às determinações legais. E o que falar das inclusões sem suporte? O aluno é realmente atendido? Existe mesmo inclusão sem apoio? Os órgãos públicos nos entregam a linda missão de diariamente transformar vidas, mas esquecem de nos apoiar nas diversas demandas do chão da escola.

Em relação às famílias, temos uma grande maioria inerte à aprendizagem dada pela escola, pois não possuem tempo para

acompanhar seus filhos, tampouco valoriza a escola. Mochila dos filhos? Agenda escolar? Reunião de Pais? O mundo mudou muito e eles precisam trabalhar ou não. Os problemas da escola devem ficar na escola, dizem alguns pais quando questionados sobre o raro acompanhamento das crianças. Hoje, temos uma escola conivente e parceira da educação dos filhos dos outros, em amplos os aspectos, porque isso é imposto a nós profissionais da educação. Mas isso é correto?

Em relação à escola, Professores e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) são multitarefas e desempenham inúmeras profissões dentro das suas, porque simplesmente abraçam as mesmas, ou não atingem os objetivos propostos. Psicólogos, médicos, enfermeiros, babás, orientadores familiares, youtubers, entre tantas outras profissões. A Educação tomou para si toda a carência e necessidade social, todo o despreparo social. De quem é hoje a responsabilidade de educar e de manter os alunos? Atualmente, todas as responsabilidades são divididas com a escola, ou pior, são atribuídas à escola. Mas qual é o real papel da Educação? E a valorização profissional tão rara? O que representamos para a sociedade?

E isso tudo acima descrito é só uma pincelada do que temos vivido nas escolas. Estamos cansados, desestimulados, desrespeitados, aflitos, confusos, desiludidos, amedrontados e desanimados. Gritamos por ajuda! E agora?

O grande impasse está nas necessidades apontadas pela escola e o que é nos ofertado pelos órgãos públicos, secretarias de educação e seus profissionais.

Frente a tudo isso, há um profissional que nos enche de esperança, o Supervisor Escolar. Ele é a ligação entre nós e quem nos pode socorrer, pois pode relatar, testemunhar e ser o defensor do que acontece no duro chão da escola, buscando ajuda e propondo soluções.

Porém, qual é o papel do Supervisor Escolar numa sociedade totalmente mudada e complexa? Qual papel do Supervisor Escolar numa escola cheia de demandas e problemas?

Se perguntarmos nas escolas sobre as atribuições do Supervisor Escolar, as respostas não surpreendem e nos remetem há décadas, quando o seu papel era meramente administrativo e fiscalizador.

Como você compreende o trabalho do Supervisor Escolar onde ele atua?

“O Supervisor Escolar é um agente fiscalizador do não cumprimento das normas e diretrizes da educação.”

“O Supervisor Escolar só aparece na escola quando há problemas para resolver.”

“O Supervisor Escolar só vem na escola se a Secretaria de Educação lhe fornece um carro.”

“O Supervisor Escolar vai até a escola para fiscalizar a documentação.”

“O Supervisor Escolar nunca perguntou ao grupo de professores se precisavam de algo.”

“O Supervisor Escolar só vem na escola nas festas para verificar se estamos trabalhando.”

“O Supervisor Escolar atua somente na parte administrativa.”

“O Supervisor Escolar? Raramente vejo na escola!”

“O Supervisor Escolar interage apenas com a Equipe Gestora da Unidade Escolar.”

“O Supervisor Escolar não deve interferir na parte pedagógica da escola.”

“O Supervisor Escolar não precisa participar de reuniões de professores, do planejamento, e da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois este não é seu papel.”

“O Supervisor Escolar ganha muito e faz pouco.”

Visto as respostas acima, refletimos em três perguntas:

1. Os profissionais da escola têm razão em relação ao trabalho do Supervisor Escolar?

2. Qual é o real papel do Supervisor Escolar moderno?

3. Por que os profissionais de educação têm esse olhar em relação ao Supervisor Escolar?

O Supervisor Escolar pode mesmo nos ajudar? Mas como?

Legislação e normas

No Brasil ainda não existe legislação que regulamente a profissão de Supervisor Escolar, porém, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania aprovou proposta do deputado Ademir Camilo (MDB-MG), que regulamenta a profissão do supervisor educacional em instituições públicas e privadas de ensino (PL 4106/12). O projeto estabelece que o profissional coordene as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação do projeto político pedagógico, juntamente com os demais especialistas, direção e professores da Unidade Educativa.

Pelo texto, para todos os efeitos legais, Supervisor Educacional é sinônimo de Supervisor Escolar e de Supervisor Pedagógico.

De acordo com o texto, para exercer a função, o profissional precisa ter formação superior em pedagogia ou pós-graduação em supervisão educacional. Para serem aceitos, diplomas expedidos por instituições estrangeiras deverão ser revalidados por universidades públicas brasileiras de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O projeto especifica as atribuições do Supervisor Escolar:

- Participar, junto com a comunidade escolar, do processo de elaboração e atualização do regimento escolar;
- Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando;
- Mobilizar os professores da unidade escolar para qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e horário escolar;
- Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- Assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica; entre outras atribuições.

O papel do supervisor escolar na atualidade – um novo olhar

Hoje em dia, a escola constitui um espaço de aprendizagem completa, onde encontramos, desde os conteúdos curriculares, até a formação de cidadãos. Nesse sentido, a escola se tornou um local de múltiplas aprendizagens, de diálogo e de liberdade, devendo proporcionar um ambiente harmônico e prazeroso, pois se legitima o respeito e a pluralidade de ideias. Porém, para que essa escola se efetive é preciso que o trabalho dos profissionais de educação se constitua num compromisso político, pedagógico e coletivo, sendo necessário que todo corpo docente e equipe, sintam-se amplamente contemplados dentro do ambiente escolar, onde cada qual é identificado como único e essencial em todo o processo, sendo valorizado, ouvido e respeitado, segundo suas atribuições, anseios, problemas e necessidades. Partindo desse pressuposto e excluindo, nesse caso, todos os outros protagonistas, destaca-se o papel do Supervisor Escolar, cuja função mudou drasticamente ao longo dos anos, deixando de ser somente um agente administrativo, burocrático, fiscalizador e punidor, para atuar de maneira mais integrada, formativa, reflexiva e orientadora.

Mas, quem é o Supervisor Escolar? E qual é o seu papel dentro da escola?

Ao se estabelecer um conceito de supervisão, é importante esclarecer o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma “ideia de visão global”.

Segundo Ferreira (2002), o Supervisor Escolar é o profissional que assegura as atividades para a realização de uma programação ou projeto, tendo a finalidade de ordenar, manter e desenvolver algo planejado coletivamente, sendo assim, é o profissional que atua na parte pedagógica, administrativa e normativa da escola, ou seja, o Supervisor Escolar tem como principal função garantir que o processo de ensino-aprendizagem esteja de acordo com o que foi

traçado dentro do planejamento e que consta no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, atuando junto à equipe, não realizando somente o acompanhamento das ações, mas também promovendo mudanças. Assim, ele possui a função de apoio e suporte pedagógico, sempre que necessário, baseada na organização coletiva do trabalho escolar. Sendo assim, precisa também direcionar, junto a Equipe Gestora e Secretaria de Educação, a formação dos professores com o intuito de alcançar os objetivos traçados pela equipe escolar, pois, além de todas as questões pedagógicas, os professores devem estar preparados para lidarem com alunos vindos de uma sociedade complexa, que possui diferentes particularidades nos âmbitos sociais e culturais.

Essa identificação exige do Supervisor Escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional. Com isso, é muito importante que esse profissional tenha comprometimento e entenda o meio em que a escola está inserida, provocando nos educadores, especialmente, o interesse em aliar os conteúdos programáticos à realidade dos estudantes. Dessa forma cabe analisar em ação conjunta com os professores, equipe escolar e gestão, as contradições existentes entre o fazer pedagógico e a proposta pedagógica.

O Supervisor Escolar precisa e deve estar cada vez mais longe de um cargo inalcançável e mais perto da equipe escolar. Necessita ver a escola e as pessoas que ali estão como um todo, participando ativamente de todo o processo e não somente apontando erros, esperando mudanças, sem uma intervenção em grupo.

Conforme apontado por Lück (2016), a Supervisão Escolar também constitui uma atuação que promove a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

Para Lück et al (2009, p. 19) Definindo com precaução, o Supervisor Escolar é um profissional que não se detenha somente da parte pedagógica, mas também que cuide e oriente a parte humana.

[...] a Supervisão Escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...] (Ferreira, p. 237- 238).

Libâneo, (2002, pag. 35) descreve o Supervisor Escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Portanto, seria o profissional apto a realizar a interlocução entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar. Devendo contribuir para o desenvolvimento individual, político, social e ético.

A partir de tais conceitos, é possível perceber que o Supervisor Escolar deve desenvolver uma ação crítica, construtiva e participativa acerca do seu fazer pedagógico, administrativo e normativo, sempre trabalhando de forma articulada, lógica e coerente com todos os sujeitos que interagem no espaço escolar. Todas as suas ações devem visar à qualidade do ensino, bem como à qualidade da aprendizagem e o bem-estar de todos os agentes envolvidos.

O Supervisor Escolar necessita ser dotado de compreensão, empatia e consideração por aquilo que os outros pensam e estar conectado à realidade escolar, mediando esse espaço com provocações e ideias junto com seus pares, além de estar articulando ações integradas na comunidade escolar como um todo.

Para Lima (in Rangel 2001), a Supervisão Escolar é considerada aliada da equipe escolar. Contudo, para que se possa alcançar esse objetivo, é necessário que seja vista de uma perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de que o Supervisor, equipe gestora e equipe escolar sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola.

Portanto, conforme Silva Júnior e Rangel (1997), a ação supervisora implica ter-se uma concepção clara a respeito:

- Da escola como instituição social fincada numa sociedade que tem sua base no sistema capitalista;
- Do sentido que tem a educação e o ensino;
- Da posição que o sistema de ensino atribui para o Supervisor Escolar como um dos agentes educacionais;
- Da posição que o próprio Supervisor Escolar se atribui como agente do ensino e da educação;
- Do objeto específico de trabalho do Supervisor Escolar e da capacidade de observar o cotidiano, para através dele, transformar sua ação.

Considerações finais

Diante a uma nova escola e de novos tempos, o Supervisor Escolar surge com um novo papel, muito mais presente, atuante e auxiliador da gestão escolar, buscando junto à equipe técnica e ao corpo docente, meios mais organizados, eficazes e democráticos de se proporcionar uma escola de qualidade à comunidade ao qual trabalha.

O Supervisor Escolar deixa de ser um profissional inalcançável, fiscalizador e punidor, para atuar de maneira mais humanizada e em todos os setores da escola, devendo realizar a interlocução entre secretaria de educação, direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar, contribuindo para o desenvolvimento individual, político, social e ético, de maneira acolhedora, respeitosa e facilitadora.

Além de toda parte burocrática e administrativa, o Supervisor Escolar deve se preocupar também com o processo pedagógico e com a segurança e bem-estar, preservando direitos e deveres. Atua de forma a valorizar a comunidade escolar e a comunidade local, buscando estratégias para assegurar e alcançar as metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

O problema hoje enfrentado é se desprender dos paradigmas de décadas passadas, de um olhar limitado, e ir de encontro aos

novos rumos da profissão, onde o Supervisor Escolar é aceito e valorizado como parte indissociável da comunidade escolar, sendo reconhecido como agente parceiro de todo o processo. Porém, isso só acontecerá quando o próprio Supervisor Escolar atuar de maneira mais dinâmica e participativa na escola, entendendo, ele primeiro, seu real papel e sua importância, para depois conscientizar sobre sua atuação perante a unidade escolar.

Cabe então dizer que o papel do Supervisor Escolar está muito além do ato de vistoriar processos, ele tem uma “supervisão”, pois está fora e dentro do contexto escolar e por isso consegue enxergar melhor as dificuldades e anseios, propondo alterações e trazendo soluções.

Referências

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional. Para uma Escola de Qualidade:** da Formação a Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elma Correa. **Refletindo políticas públicas e educação.** In: Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola. Cortez Editora, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica:** Princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SILVA JÚNIOR, C.; RANGEL, M. **Nove olhares sobre supervisão.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

O título desta obra já diz a que ela vem e se propõe, Diálogos Educacionais: Desafios e Perspectivas na Contemporaneidade, abre as portas para pensar a educação em múltiplos olhares e perspectivas, provocando no leitor um furacão de questionamentos a cada tema aqui abordado. Esta obra é, portanto, um manifesto e que busca abrir corações e mentes para pensar uma educação moderna, aberta ao diálogo, como afirma o título.



Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1452-8



9 786526 514528 >