PET PEDAGOGIA

Luci Regina Muzzeti
Jhennyfer Marques Gomes Mendes
Maísa Pereira
Luis Gustavo Lucatelli
Daniela Aparecida Peccin

(Organizadores)

PET - PEDAGOGIA
unesp
EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

PET PEDAGOGIA

Organizadores

Luci Regina Muzzeti
Jhennyfer Marques Gomes Mendes
Maísa Pereira
Luis Gustavo Lucatelli
Daniela Aparecida Peccin

Bauru
2022

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pet Pedagogia [livro eletrônico] / organização
Luci Regina Muzzeti...[et al.]. -- Bauru, SP :
Editora Ibero-Americana de Educação, 2022. -- (Pet
Pedagogia)
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Jhennyfer Marques Gomes
Mendes, Maísa Pereira, Luis Gustavo Lucatelli,
Daniela Aparecida Peccin.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86839-13-5

1. Pedagogia 2. Prática de ensino 3. Prática
pedagógica 4. Professores - Formação 5. Programa de
Educação Tutorial (PET) I. Muzzeti, Luci Regina.
II. Mendes, Jhennyfer Marques Gomes. III. Pereira,
Maísa. IV. Lucatelli, Luis Gustavo. V. Peccin,
Daniela Aparecida. VI. Série.

22-128103 CDD-378.198

Índices para catálogo sistemático:

1. Programa de Educação Tutorial : Extensão
universitária : Educação superior 378.198

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

ISBN: 978-65-86839-13-5

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-13-5

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Assistente

Profa. Dra. Laís Donida
Profa. Dra. Sandra Pottmeir
Profa. Me. Mariana Bulegon da Silva
Profa. Me. Thaís Vargas Bizelli
Revisoras de língua portuguesa e científica

Marcus Vinicius Tomasi Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente de diagramação

Matheus Guilherme Prudente Coelho
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer

ISBN: 978-65-86839-13-5

Membros do Conselho Editorial

Editor

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação,
Instituto PECEGE/USP-Esalq

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Thaís Vargas Bizelli
Faculdade de Ciências e Letras (Unesp)

Editores Assistentes

Alexander Vinícius Leite da Silva
Unisagrado

Assistentes Editoriais

Pâmela Garcia dos Santos
Marcus Vinícius Tomas Cruz

Assessoria Jurídica

Elvis de Souza Baldoino

Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dr. Alfrancio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

EDITORA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dr. José Luís Bizelli
FCLAr (Unesp)

Me Kaique Cesar de Paula Silva
USP - Uninove

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Me. Lais Donida
UFSC

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Luci Regina Muzzeti
FCLAr – Unesp

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule (UCM)

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Editorial

Desde 1988, com o surgimento do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, inúmeras pesquisas e conteúdos pertinentes para a ampliação e o aperfeiçoamento dos saberes, são desenvolvidas com o total apoio do seu grupo de acadêmicos e graduandos.

Poder cocriar e contribuir com este livro, ferramenta de disseminação de conhecimento, é um dos alicerces que preservamos na Editora Ibero-Americana de Educação. Isto é, junto aos organizadores, temos gratidão em auxiliar na promoção de um material lúdico e de conteúdo relevante. Qualidades estas essenciais para formar indivíduos acadêmicos, profissionais e cidadãos.

Desejamos que este livro sirva como uma fonte de transformação e pesquisa, para todos e todas que buscam ultrapassar fronteiras e, consequentemente, adquirir experiências que vão além das estruturas convencionais de ensino.

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editor

Alexander Vinícius Leite da Silva
Editor Assistente

Matheus Guilherme Prudente Coelho
Designer



SUMÁRIO

013 **Apresentação**
Luci Regina MUZZETI

015 **Música e pedagogia: Aspectos para o desenvolvimento infantil**
Brenda Novaes de ARAUJO e Miryan Cristina BUZETTI

025 **Relação escola-família: mudanças ocorridas frente ao contexto contemporâneo**
Caroline de Souza ARAÚJO e Marcia Cristina ARGENTI

037 **Residência pedagógica e a relação universidade e escola: Narrativas de licenciandos de pedagogia**
Claudete de Sousa NOGUEIRA

049 **Professores da educação infantil e gênero: Uma trajetória de reprodução e desvalorização**
Daniela Aparecida PECCIN e Luci Regina MUZZETI

063 **A perceptibilidade da infância e da educação infantil: À docência e a criança na última etapa**
Estefânia Coelho CHICARELLI e Marcia Cristina ARGENTI

075 **A psicomotricidade e o jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado**
Fernanda Pagotto BUSINARO e Suselaine Ap. Zaniolo MASCIOLI

085 **Capital cultural: Ensaios sobre sua influência no êxito da prática docente**
Jhennyfer Marques Gomes MENDES e Luci Regina MUZZETI

099 **A trajetória da construção de marcos legais que asseguram os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil (1927-1990)**
Maria Eduarda de Faria PINHO e Ricardo RIBEIRO

109 **Algumas implicações sobre sexualidade infantil e gênero nos contos de fadas da disney**
Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA, Andreza Olivieri Lopes CARMIGNOLLI e Luci Regina MUZZETI

119 **Reflexões de Maria Carmem à luz de Vigotski**
Natália Mazzilli DIAS

129 **Pedagogia dos letramentos críticos: relato de experiência no ensino fundamental I**
Nathalie Antonioli de MELO

143 **A arte na formação de professores e a luta contra o obscurantismo**
Nicolle Alexia Carranza CHÁVEZ e Newton DUARTE

155 **Concepções de alunos de pedagogia sobre a escola inclusiva: A deficiência em foco**
Relma Urel Carbone CARNEIRO

165 **Pesquisa-ação: refletindo sobre a formação dos professores em serviço**
Kelly DANELON e Rosebelly Nunes MARQUES

181 **Museu de brinquedos: é para ver ou tocar? Brincar ou aprender?**
Suselaine Aparecida Zaniolo MASCIOLI

193 **Sobre os autores**

Apresentação

Esse e-book é organizado pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia. O grupo foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão, em caráter extracurricular, que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. Seu principal objetivo versa sobre garantir aos alunos oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e acadêmica, de modo a contribuir para a constituição da pessoa humana, membro atuante da sociedade. Para tanto, o PET - Programa de Educação Tutorial é vinculado ao Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior (MEC/ SESu), subvencionado pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), no que tange ao pagamento das bolsas de estudo responsável pelo provimento dos recursos para o custeio das atividades de cada grupo.

Considerando a argumentação presente no Manual de orientações básicas do PET (MEC/ SESu), a proposta acadêmica do PET é pensada no interior dos contornos do currículo do Curso de Graduação, que trabalha questões acadêmicas de natureza geral básica, de natureza específica integrada e de natureza especializada, ou seja, constitui-se como uma proposta de ampliação, aperfeiçoamento e aprofundamento de estudo e formação. Assim, qualifica-se como proposta comprometida em evitar temáticas prematuramente especializadas que podem propiciar a fragmentação e a tecnificação do conhecimento, bem como temáticas profissionalizantes que podem, desde muito cedo, direcionar a preocupação de estudos para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, também se qualifica como proposta comprometida com a formação humana dos petianos e graduandos na medida em que assume a responsabilidade de favorecer o seu cultivo como pessoas humanas globalmente compreendidas. Desse modo, o Programa de Educação Tutorial se configura como empreitada comprometida com a formação do indivíduo acadêmico-profissional-cidadão situado na sociedade brasileira contemporânea.

O PET se organiza academicamente mediante a constituição de grupos de estudantes em nível de graduação sob a orientação de um professor tutor. O PET - Pedagogia foi criado em 1988 na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara por iniciativa da Profª. Drª. Maria Aparecida Lima Grande. Atualmente, conta com a coordenação da Profª Associada Luci Regina Muzzeti , docente do Departamento de Educação, responsável pelo planejamento e supervisão das atividades.

Bem-vindos à leitura do sexto volume do E-book **Pesquisa e Educação PET PEDAGOGIA**.

Luci Regina Muzzeti
TUTORA PET PEDAGOGIA – gestão 2019 – 2025
FCLAr/UNESP



MÚSICA E PEDAGOGIA:
Aspectos para o desenvolvimento infantil

Brenda Novaes de ARAUJO
Miryan Cristina BUZETTI

Notadamente, a música está presente na humanidade há muitos séculos. O que mudou, conforme o tempo e seus acontecimentos históricos foram sua definição e apreço.

O Renascimento foi um período de grande contribuição para, entre outros aspectos, as artes. A música também fora beneficiada nesta época. No campo musical se insere o tempo e a métrica, como uma reflexão e representação da relação com a situação contextual. O metrônomo, muito usado para marcar o tempo métrico da música, torna-se característico da composição barroca, atuando como se fosse um relógio, em detrimento do pensamento determinista, racionalista e materialista da época. Essa particularidade da música perdurou por 500 anos.

Mark Jude Tramo (2008), neurocientista, musicista e pesquisador da Universidade de Harvard se dedica a pesquisar sobre o efeito dos componentes da música, como melodia, harmonia e ritmo produzidas no cérebro, e afirma que, desde o ventre materno, o bebê já responde à música e, assim, vem ao mundo com uma identidade sonora. Kay Shelemay (2008), professor de música, ainda acrescenta que há pessoas que já nascem com faculdades musicais mais potencializadas, devido a todo o estímulo recebido.

Desse modo, mesmo com o conhecimento acerca das capacidades dos lobos cerebrais (temporal, occipital, frontal e parietal), as habilidades de cada parte do cérebro não devem ser consideradas separadamente. Ademais, o cérebro possui dois hemisférios, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo. O hemisfério direito diz respeito às funções e desenvolvimentos da subjetividade, artístico e simbólico, atentando-se à melodia, à harmonia e ao ritmo; já o hemisfério esquerdo consiste na racionalidade e processamento matemático, com relação à frequência e intensidade. Dessa forma, ambos os hemisférios são ativados, simultaneamente, quando em contato com a música.

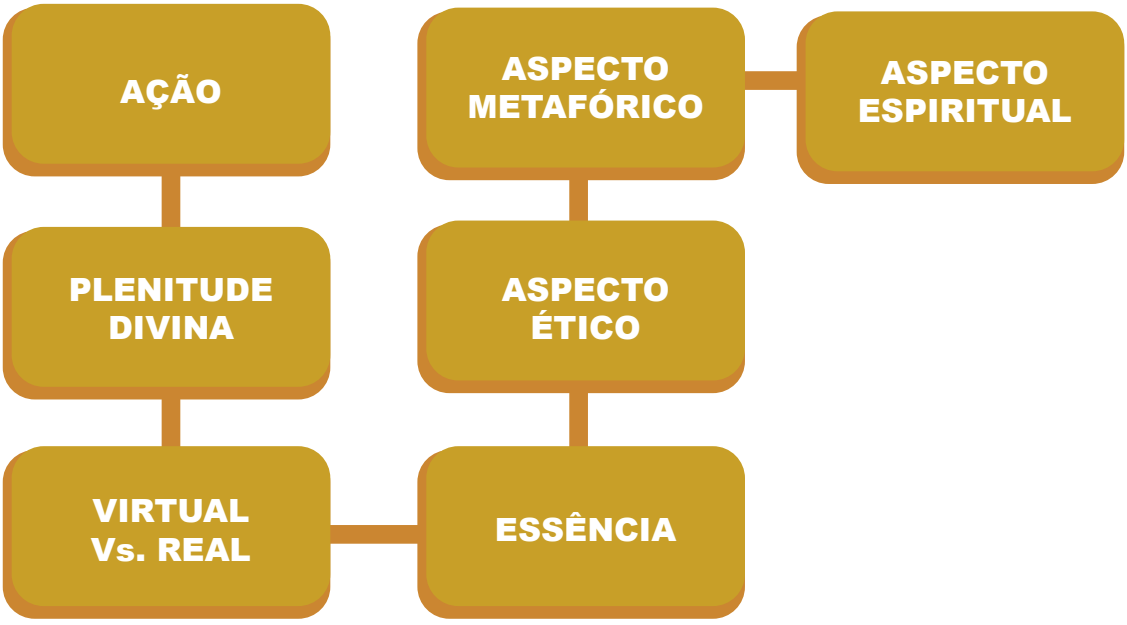
Os métodos ativos em música consideram a música e o fazer musical contextualizados, isto é, que o aluno traga sua vivência de música, em diferentes con-

textos e, que sejam inseridos em novas concepções, estilos e propostas musicais, em diferentes culturas. Assim, esse método valoriza a diversidade cultural, a criação musical, a valorização do contexto cultural dos estudantes e o uso das novas tecnologias de informática (SOUZA; NEVES, 2017, p. 5). Para mais, a prática de se trabalhar com outras culturas, possibilita o contato com diferentes temas transversais para aplicar em sala de aula, com um olhar múltiplo sobre a música em outros países, bem como suas tradições, cultura e história propriamente ditas.

Atualmente, quando se valoriza o contexto cultural do aluno, é atribuído a ele o reconhecimento de sua história e compreensão. Esse traço permite que o(a) professor (a) obtenha um repertório variado, transmitindo respeito a seus alunos e mostrando a eles que é preciso respeitar o contexto sociocultural que o outro também traz consigo.

> Entendemos que a partir de práticas de criação, interpretação, descoberta e vivência musical, bem como de propostas lúdicas, diversificadas e eficazes de ensino, o educador musical concretizará caminhos relevantes para a sua atuação docente, podendo, dessa forma, propiciar uma formação ampla e plena do indivíduo (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

Ademais, é preciso que o professor compreenda que essa atuação exige ampliação de recursos pedagógicos, inseridos na globalização e interconexão entre culturas e informações. A contribuição de Iannis Xenakis, a mais completa até hoje sobre a música, no século XX, na Grécia, versa sobre sete aspectos que a música tem para si, são eles:



A ação advém do ato e do pensamento, como aspectos que caminham juntos; o segundo, chamado plenitude divina, atribui à música a algo divino, tendo sua realização dependente de um ser superior; no terceiro, a música existe a partir do virtual, em que se encontra o imaterial, até o atual, materializando-se através da produção do som; o aspecto metafórico é aquilo que a música pode ser, a elaboração de seu conceito, antes mesmo de chegar ao indivíduo e este atribuir seu significado para o que está escutando; o aspecto ético, como a palavra sugere, refere-se à ética que a música possui, que antecede o que o apreciador da música atribui como significado; no sexto, o aspecto metafórico é quem traz o sentido de relação e semelhança com o sujeito que aprecia a música, por fim, o sétimo e último conceito apresenta o aspecto espiritual, onde a música tem acesso a algo superior com as sensações e sentimentos do ser humano, mesmo não fazendo referência a um deus.

Carl Emil Seashore foi psicólogo, educador e pioneiro no estudo da Psicologia da Música, tendo sua primeira publicação datada em 1938. Essa vertente da psicologia visa a investigar a resposta humana à música, em diversos sentidos, seja executando-a, ouvindo, criando, ou seja, os efeitos da música no comportamento do ser humano. Assim, Seashore (1938) demonstrou que há dois tipos principais de análise psicológica da música, são eles: o absoluto e o referencial. O absoluto se refere aos estudos da música relacionados ao som propriamente dito, com suas características acerca do que o sujeito que executa a escrita da música quis exprimir, bem como o que o ouvinte sente em contato com a obra. Já o referencial trabalha com as possibilidades que a sociedade atribui à música, não mais se relacionando com o som em si.

A Psicologia da Música possui um foco de estudo, que inclui a atenção, a percepção, a memória, a aprendizagem, o pensamento, a linguagem, a motivação e o comportamento, portanto, a psicologia cognitiva se dedica aos estímulos que essas funções apresentam, conjuntamente.

Mark Jude Tramo (2008), neurocientista, musicista e pesquisador da Universidade de Harvard, dedica-se a pesquisar sobre o efeito dos componentes da música, como melodia, harmonia e ritmo produzidas no cérebro, e afirma que, desde o ventre materno, o bebê já responde à música e, assim, vem ao mundo com uma identidade sonora. A partir disso, Kay Shelemay (2008), professor de música, ainda acrescenta que certas pessoas já nascem com faculdades musicais mais potencializadas, devido a todo o estímulo recebido.

Desse modo, mesmo com o conhecimento acerca das capacidades dos lobos cerebrais (temporal, occipital, frontal e parietal), não se considera as habilidades de cada parte do cérebro, separadamente. Ademais, o cérebro possui dois hemisférios, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo. O hemisfério direito diz respeito às funções e desenvolvimentos da subjetividade, artístico e simbólico,

atentando-se à melodia, à harmonia e ao ritmo; o hemisfério esquerdo consiste na racionalidade e processamento matemático, com relação à frequência e intensidade. Dessa forma, ambos os hemisférios são ativados, simultaneamente, quando em contato com a música.

Assim, o presente estudo se dedicou ao levantamento de bibliografias que exploram a música para além de uma técnica a ser desenvolvida ou de um dom divino, buscando elucidar ideais iniciais de como poderia ser sua aplicabilidade dentro e fora de sala de aula, além de investigar aspectos teóricos que embasam essa prática.

A psicologia cognitiva e a música

A psicologia cognitiva se dedica a estudar a forma de pensar e agir dos sujeitos, acompanhando suas fases de desenvolvimento até a fase adulta. Piaget (1977) identificou quatro estágios distintos no desenvolvimento cognitivo do ser humano. A começar pelo estágio sensório- motor, que consiste no momento logo após o nascimento do bebê, em que seus reflexos vão sendo construídos por meio do contato material que tem com o mundo externo. Em seguida, vem o estágio pré-operatório, em que a característica marcante na criança é a imitação, o jogo simbólico e a construção de uma imagem mental. O terceiro estágio é denominado operatório concreto, quando àquelas ações simbólicas mentais podem ser revertidas, ou seja, possuindo outro sentido daquele já estabelecido anteriormente. O quarto e último estágio se configura por operações podendo ser, unicamente, verbais, isto é, sem a necessidade de exercer uma ação imediata sobre o objeto, imbricando uma relação com situações que podem ser reais ou hipotéticas – esta última, se comprovada.

Para Piaget (1973) são diversos os fatores que influenciam no desenvolvimento cognitivo do sujeito, como os sociais, os biológicos, a experiência física e o processo de equilibração, que não funcionam separadamente, mas possuem uma ação conjunta entre si. Assim é com a música, que dispõe de símbolos, fomentando o desenvolvimento da memória verbal e não-verbal.

Quando o sujeito cria uma obsessão inconsciente, por horas e por dias constantes, pode surgir um processo em que a música alterou significativamente o cérebro, a ponto de funcionar de maneira repetitiva e autônoma. Assim, pode-se explicar o alto progresso e desenvolvimento musical de musicistas profissionais.

A Psicologia da Música surge no século XX, dedicando-se a investigar o talento musical e o processo de aprendizagem, fazendo uso da psicometria, que é o uso do resultado de testes correlacionados para identificar o desenvolvimento da inteligência nos sujeitos. A Psicologia da Música busca respostas a respeito da

transição entre a aprendizagem musical e os instrumentos de que se utiliza para tal fim. Essa psicologia se pauta nas etapas de desenvolvimento do sujeito elaboradas por Piaget.

A cognição musical, dentro dessa psicologia, resulta do estudo da mente musical, apontando os resultados de um cérebro em contato com a música. Com a evolução dos estudos sobre a psicologia cognitiva, atualmente vem sendo definida como uma área de natureza interdisciplinar, que tem como objetivo compreender os processos mentais subjacentes ao comportamento musical. Estes processos são: percepção, compreensão, memória e atenção; bem como a performance e a criação (MACHADO, 2014, p. 37).

A partir daí, a ciência se empenha em apurar a música pela ótica da psicologia cognitiva, bem como de músicos e não músicos, identificando as diferenças no cérebro desses sujeitos, os que possuem contato e desenvolvimento musical e os que não possuem. Por meio da neuroimagem, que consiste na análise do cérebro por imagens, é possível verificar tais diferenças, principalmente, no que concerne à lateralização, onde o cérebro de músicos se apresenta com maior ativação localizada no hemisfério esquerdo, em que são tratadas as questões de raciocínio lógico, cálculo, análise e resolução de problemas, conhecido por ser o lado racional do cérebro. A percepção do som, por outro lado, ocorre pelo hemisfério direito. Entretanto, a música, tanto em sua execução como na percepção do som, na análise e leitura de uma partitura, na interpretação, entre outros aspectos, ativa, simultaneamente, os dois hemisférios cerebrais.

O cérebro de um recém-nascido dispõe de trilhões de sinapses – conexões entre os neurônios – antes de completar um ano. Essas são células neuronais que permitirão ao bebê se desenvolver em sua plenitude, como a linguagem, o pensamento, o raciocínio, os valores morais e todas as outras características que compõem o ser humano. Entretanto, esses neurônios morrem com a sua não utilização, ou quando a criança é exposta a vivências negativas, como traumas ou por situações de alto estresse. Quanto a essas vivências, inclui-se também a cultura na qual a criança faz parte, o convívio familiar e as relações sociais estabelecidas durante seu desenvolvimento, bem como a saúde física, sendo outro fator preponderante para o bom progresso desse sujeito.

Diante disso, a música possui papel fundamental no desenvolvimento sináptico e do cérebro da criança, por ser um grande estímulo para ela. Quando a criança está em idade escolar, o aprendizado musical, além ser muito valorizado nesse âmbito, também exerce uma segunda função, que é o ensino e o aprendizado de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais (ILARI, 2003, p. 14).

Para tanto, é importante que o educador seja criativo e use de artifícios variados para proporcionar experiências positivas às crianças, possibilitando, efe-

tivamente, o seu desenvolvimento. Como profícuos exemplos, podem-se realizar atividades como cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais [...] (ILARI, 2003, p. 14).

As músicas na Educação Infantil são muito presentes, uma vez que as crianças reagem muito bem, com relação ao ensino-aprendizagem e expressam suas emoções de maneira mais facilitada se incentivadas por tais estímulos promovidos pela música. Por conta disso, faz-se necessária a utilização da música para ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, inclusive das que possuem déficit de atenção, dislexia ou qualquer outra disfunção do neurodesenvolvimento.

Destaca-se, nesse sentido, a importância de que o canto infantil e o movimento corporal estejam, prioritariamente, no dia a dia desses sujeitos, acompanhados sempre de uma intenção pedagógica para a promoção das atividades que envolvam a musicalização.

As crianças apresentam um canto espontâneo, dentro e fora de sala, por isso, pode-se fazer uso desse momento. O ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, ativa os sistemas da linguagem, da memória, de ordenação sequencial, entre outros (ILARI, 2003, p. 15). Acompanhado desse canto, o profissional da educação pode aproveitar para criar atividades que envolvam o corpo, auxiliando no desenvolvimento da noção de orientação espacial e motora. O canto aliado ao movimento corporal é capaz de estimular, no mínimo, seis partes do cérebro.

Outra ferramenta que o(a) professor(a) pode utilizar são os jogos musicais. Eles ensinam como aprender a perder e também a como ganhar, estimulam o pensamento social, visto que exigem uma atuação coletiva, além de trabalhar a atenção e o pensamento superior – responsável pela associação entre o pensamento crítico e o criativo. Também promovem a coordenação motora e constituem um aprendizado lúdico.

Desenvolver o cérebro da criança por meio de um instrumento musical apresenta-se muito positivo. A leitura da partitura, a memória de qual e como é cada nota, a execução de cada movimento e o tempo de cada nota, a percepção do som afinado e a nota correta, todos esses movimentos, juntos, ativam diversas partes do cérebro, tanto do hemisfério esquerdo quanto do hemisfério direito, agindo todos ao mesmo tempo. Para mais, dessa forma, desenvolve-se um senso de com-

petência na criança pequena, que pode inclusive motivá-la a tocar um instrumento musical "mais difícil" em fase subsequente de seu desenvolvimento (ILARI, 2003, p. 15). Por fim, a construção de instrumentos musicais, com diferentes tipos de materiais contribui para o neurodesenvolvimento, bem como para a construção de valores morais, como a valorização daquilo que a criança construiu, uma vez que ela fez parte de todo o processo até o resultado final de elaboração do instrumento.

Faz-se necessária a atuação conjunta entre música, neurologistas e educadores musicais, em detrimento do melhor desenvolvimento das crianças. O convívio com experiências musicais, que envolvam a ludicidade, a criatividades e o prazer são primordiais para o neurodesenvolvimento.

Benefícios da música para o desenvolvimento

Aprendizagem

Quanto ao labor do professor, pode-se utilizar a música como instrumento didático- pedagógico, a fim de ilustrar momentos sociais e políticos que retratam um fato histórico, por exemplo. Ou também se pode fazer uso no que se refere à expressão e comunicação, nos sentimentos e na empatia, para despertar nos alunos.

No que diz respeito aos alunos, a exposição à música desenvolve o raciocínio lógico, responsável pela capacidade do sujeito organizar e saber lidar com problemas do cotidiano, de forma criativa, por meio de situações-problemas com uma abordagem cada vez mais complexa.

A música ainda proporciona à aprendizagem o contato com as variadas formas de expressão cultural, social e emocional, inserida nos diferentes povos ou, apenas, em outras comunidades, ampliando repertório e vocabulário. Isso inclui pessoas que tenham dislexia, déficit de atenção ou qualquer transtorno ou disfunção do neurodesenvolvimento.

Através do estudo que resultou no nomeado Efeito Mozart, trabalhar a música clássica com as crianças fomenta mudanças na atividade cerebral, havendo aumento na movimentação dos neurônios, em estado de relaxamento, mas concentrados. Além disso, a música de Mozart estimula níveis superiores de pensamento divergente. Todavia, basta uma música que seja prazerosa e do gosto pessoal da criança, para que se apresente resultados semelhantes à de Mozart, em decorrência da falta de incentivo musical.

Quando a criança canta, espontaneamente ou quando o(a) professor(a) delibera uma atividade com canto, bem como brincadeiras de solfejo[1], estimula-se

1 - Canto acompanhado da marca do compasso com a palma da mão.

os sistemas de linguagem, memória, ordenação sequencial, controle de atenção, pensamento superior[2]. Jogos que usam o corpo incentivam a orientação espacial e o pensamento social, promovendo a interação com as outras crianças, a descoberta de cada parte do corpo e seus limites.

A prática constante de algum instrumento musical desperta um estímulo à afetividade, às capacidades intelectuais e cognitivas, à criatividade, à pulsação rítmica, à imaginação, à concentração e à autodisciplina. Igualmente, ativa áreas cerebrais terciárias – responsáveis pelas funções executivas.

Socialização

A música pode servir de artifício para o desenvolvimento das brincadeiras nas apreensões de questões sociais, em situações em que se aprenda a perder, a ganhar, a lidar com o sentimento de frustação que o momento pode gerar, de escolha e de decepção. Com isso, as crianças aprendem a se relacionar, lidando com seus próprios sentimentos e aprendendo a receber o dos demais, desenvolvendo a afetividade e a cognitividade.

A música tem contato direto com as áreas límbicas do cérebro, em que são tratadas as emoções no geral, bem como os impulsos instintivos, ativando circuitos cerebrais que envolvam as emoções, gerando um prazer maior. Portanto, ela pode ser utilizada para trabalhar funções cerebrais superiores (ou funções executivas).

Desenvolvimento musical

Quando o sujeito aprende um instrumento musical, essa prática continuada proporciona uma reconstituição das conexões cerebrais que, muitas vezes, apresentam-se com uma permanência a longo prazo. Além de impulsionar a ativação dos neurônios, propiciando o progresso motor e social, no processo de desenvolvimento da linguagem.

Os componentes da música, como melodia, ritmo e timbre, correspondem à ativação de diferentes circuitos neurais, alterando o fluxo de sangue no cérebro, a circulação sanguínea, lateralização (quando o hemisfério esquerdo do cérebro comanda os movimentos do lado direito do corpo e o hemisfério direito comanda os movimentos do lado esquerdo do corpo). Assim, tocar um instrumento permite que haja maior coordenação na mão não dominante, por exemplo.

Além disso, o cérebro de sujeitos que praticam a musicalidade através de um desenvolvimento técnico e prático por meio de um instrumento apresenta

2 - O pensamento de ordem superior equivale, incialmente, à fusão dos pensamentos críticos e criativos, que são simétricos e se complementam, e sua eficácia se realiza pela flexibilidade e pela riqueza de recursos que se dispõem.

maior massa cinzenta, responsável pelo processamento de informações, que advenham da audição, da visão e do controle motor.

Outros benefícios

Quando expostos a uma melodia mais tranquila e relaxante, os bebês tendem a ficarem mais calmos. Do mesmo modo, quando são expostos a uma melodia mais acelerada, tendem a ficar mais atentos.

Como já dito anteriormente, a música ativa, ao mesmo tempo, os dois hemisférios – direito e esquerdo, logo, possui acesso direto às áreas associativas de convergência cerebral, em que ligam as sensações como a gustatória, a olfatória, a visual e a cinestésica, esta última corresponde na capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a ação dos músculos e a localização de cada parte do corpo em detrimento das demais, sem fazer uso da visão. Essas características estão presentes nas áreas associativas secundárias. Já nas áreas associativas terciárias, ativam-se as funções que integram os processamentos mentais e motores, para que haja elaboração gestual com os movimentos provindos do aprendizado e as ações corporais estimuladas pelo som.

REFERÊNCIAS

GRIFFIN, J. A biologia dos sons. **Revista Época**, jun. 2009. Disponível em: https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI56784-15224,00-A+BIOLOGIA+DOS+SONS.html. Acesso em: 18 ago. 2022.

ILARI, B. A música e o cérebro: Algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395. Acesso em: 19 ago. 2021.

MACHADO, M. C. **Música no 1°ano do ensino fundamental**: Uma proposta de vivência musical para uma escola regular. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_3c13fe9cb07b1e489c2e27512bf3f85e. Acesso em: 10 ago. 2021.

PIAGET, J. *et al*. **A Tomada da Consciência**. Tradução: Edson B. de Souza. São Paulo: Melhoramentos e EDUSP, 1977.

PIAGET, J. O Tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. *In*: PIAGET, J. **Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Forense,1973.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Revista Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/114. Acesso em: 13 ago. 2021.

SEASHORE, C. E. **Psychology of Music**. New York: Dover, 1938.

VARGAS, M. E. R. Influências da música no comportamento no comportamento humano: Explicações da neurociência e psicologia. *In*: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST.**, 1., 2012, São Leopoldo. Anais [...]. São Leopoldo: EST, 2012. Disponível em: http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141/66. Acesso em: 15 out. 2021.

XENAKIS, I. **Música de la Arquitectur**a. Madri: Ediciones Akal, 2009.



RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA:
Mudanças ocorridas frente ao contexto contemporâneo

Caroline de Souza ARAUJO
Marcia Cristina ARGENTI

A relação escola-família foi conhecida, durante muito tempo, como uma dificuldade, visto que seu estabelecimento sempre foi dificultoso devido à falta de comunicação e compreensão de uma instituição para com a outra.

Esta dificuldade se dava porque nem todas as famílias conheciam ou compreendiam o trabalho realizado dentro das escolas e quais eram suas funções no desenvolvimento da criança. Também a escola em suas ações pedagógicas e questões políticas não envolvia a comunidade, de modo que a família só era considerada para momentos de reuniões escolares, eventos e até mesmo ajuda financeira, quando necessário. Isso apontava certa contradição quando a escola demonstrava interesse na participação mais ativa das famílias, afinal, quando estas se faziam presentes, alegava-se que sua intromissão em assuntos escolares atrapalhava o andamento das atividades. Quando vemos estes tipos de situações de desconforto de uma instituição para com a outra, percebemos o quanto é necessário um diálogo mais aberto e direto entre escola e família.

Diversos estudos nos mostram o quanto essa relação ocorria por meio de cobranças e de expectativas da escola para com a família e vice-versa. Isso ocorre porque a sociedade mudou ao longo dos anos e, assim, tanto o ambiente familiar quanto o escolar se apresentam hoje de maneira diferente do que antes era conhecido.

Na família, o afeto passou a ser muito mais presente e os pais passaram a se importar mais com a escolarização dos filhos, desejando dar a eles as melhores condições possíveis para buscar uma ascensão social. Nogueira (1998) aponta que é comum vermos os pais atribuírem a função de complementar a formação da criança à escola e eles próprios se encarregarem somente por manter os filhos no ambiente institucionalizado, porque se sentem inseguros para planejar o processo educacional de seus filhos. Esta questão, segundo a autora, traz como consequência que os professores acabam se aproveitando das incertezas dos pais, alegando que as falhas ocorridas no sistema escolar são ocasionadas porque a família é desestruturada.

Gomes (1993) e Paro (2000) explicam que a relação entre essas instituições tende a acontecer de maneira conturbada por conta da cobrança da escola com relação à participação dos familiares, entretanto, a escola costumava a aceitar essa participação somente quando considerava conveniente, como com contribuição financeira, em organização e participação em eventos, participação em reuniões, entre outras.

De acordo com Perez (2009) é também comum que a escola busque contato com as famílias para falar de dificuldades de aprendizagem ou problemas disciplinares. Este é um problema para a relação porque acaba afastando as famílias, uma vez que se sentem constrangidas por serem abordadas somente com questões de reclamações sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Estes exemplos apontados pelos estudos mostram o quanto era limitada a participação efetiva das famílias e a comunicação da escola com elas. Sabemos que a relação escola-família é extremamente importante porque ambas as instituições têm um interesse em comum, que trata de desenvolver a criança e formá-la para uma participação crítica na sociedade, contudo, cada uma das instituições participa deste processo de uma maneira diferente, afinal, cada uma tem um papel e momentos distintos de atuação na vida da criança.

A escola é encarregada de inserir conteúdos considerados essenciais para a instrução das novas gerações, conteúdos estes que são transmitidos por pessoas previamente qualificadas para tanto, exigindo preparo prévio e intencionalidade. A família, por sua vez, é encarregada de transmitir orientações sociais, morais e afetivas, e o faz a todo o momento desde o nascimento da criança.

Desta forma, é possível perceber que o sucesso do desenvolvimento não depende apenas de um fator, mas sim de vários, que se relacionam tanto ao educando quanto à sua família e ao sistema escolar.

Sabemos que no que tange à relação escola-família, muitos avanços já foram obtidos ao longo dos anos, entretanto, não se pode ainda dizer que esta relação ocorre de maneira simples e livre de desafios. Se esta relação já mostrava sua necessidade e ainda assim passava por oscilações, no ano de 2020 alguns questionamentos vieram ainda mais à tona. Neste período, a pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil e com ela a necessidade de readaptações na forma de vida e também na de ensino.

Segundo o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda potencialmente grave, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A fim de evitar a propagação do vírus e prevenir o contágio, foi recomendado evitar aglomerações e manter o distanciamento social (CANAL; ROZEK, 2021). Com essas recomendações, medidas precisaram ser tomadas para adaptar a forma de ensino e, consequentemente a escola e a família tiveram também de passar por modificações.

Canal e Rozek (2021) afirmaram que, com as medidas de distanciamento social, a escola foi uma das grandes afetadas, pois os profissionais tiveram que buscar, desde março de 2020, adequar os meios de ensino, inteirando-se das plataformas online, redes sociais e outras formas de comunicação com a comunidade escolar.

A mudança na educação ocorreu de maneira muito rápida e pouco planejada, devido ao caráter emergencial. Professores tiveram que começar a lecionar de suas casas, utilizando seus próprios recursos tecnológicos sobre os quais, em muitos casos, tinham pouco conhecimento e afinidade. Os pais começaram a ter de ensinar a filhos conteúdos que pouco se recordam ou que nem tinham conhecimento. As crianças tiveram que se adaptar aos estudos em casa, sem relações com seus amigos e professores. Diante disso, muitas indagações surgiram sobre a relação entre escola e família. Portanto, neste artigo, a intenção é mostrar o quanto essas indagações são pertinentes para se continuar pensando a respeito da relação escola-família que, com a pandemia, também passou por mudanças.

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo principal discutir a relação escola-família em diferentes contextos, discutindo os dilemas anteriormente apresentados nesse sentido e identificando também os principais dilemas dessa relação no contexto contemporâneo, em tempos de pandemia, buscando evidenciar o quanto as indagações sobre essa relação são importantes para se continuar pensando sobre essa importante interação.

Metodologia

Este capítulo se trata de um trabalho teórico, que apresenta resultados da pesquisa de iniciação científica concluída realizada pela autora, intitulada “Percepções da relação escola-família na Educação Infantil e Ensino Fundamental: o olhar de agentes do desenvolvimento e do pedagogo” desenvolvida de 2017 a 2020 e também algumas questões teóricas da atual pesquisa de mestrado, intitulada “Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (COVID-19)”.

Este trabalho e possui caráter qualitativo porque considera pessoas envolvidas em um contexto que agem de acordo com seus próprios valores, sentimentos e experiências; e também por considerar os fenômenos sociais estudados e as mudanças ocorridas nos contextos (GUERRA, 2014). O capítulo conta com estudos

bibliográficos, portanto apresentará levantamento de estudos de autores que versam sobre como ocorria a relação escola-família no Ensino Fundamental antes da pandemia e dos estudos de autores que se debruçaram sobre essa relação durante o contexto pandêmico.

A relação escola-família e sua importância

Todos os indivíduos são seres sociais e culturais que se formam no decorrer da vida. Sua formação depende das influências que são recebidas do meio em que estão inseridos, por meio da cultura, valores, práticas, crenças e até costumes da sociedade da qual fazem parte (SOUZA; PEREZ, 2019). A família e a escola são as principais instituições responsáveis por realizar essa socialização e inserção do indivíduo à sociedade, porém, cada uma tem uma maneira específica de fazê-lo, apesar de terem esse mesmo objetivo em comum.

A família é o primeiro grupo pelo qual a criança se socializa, transmitindo padrões sociais a todo o momento, mesmo que inconscientemente (SOUZA; PEREZ, 2019), afinal a criança vai aprender por meio de todas as coisas que lhe são faladas e também por todas as ações que ela vê e vai, posteriormente, imitar. De acordo com Gomes (1994, p. 58):

> A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhes são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de cada criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro.

A escola, por sua vez, transmite também aprendizados para o desenvolvimento da criança, entretanto a influência por ela exercida vem de maneira mais sistematizada. A forma que ela trabalha os conteúdos culturais ocorre por meio de uma programação específica de práticas e atividades, além disso, elas são planejadas antecipadamente com base nas diretrizes educacionais e documentos orientadores (PEREZ, 2009).

> Ao analisarmos a educação da criança, na família e na escola, é possível arrolarmos algumas diferenciações que a literatura relata quanto às práticas educativas que cada uma dessas instituições exerce.

Dentre elas podemos mencionar:

- na família as práticas educativas são desenvolvidas no cotidiano e, na escola, configura-se uma intensa programação de procedimentos e atividades elaboradas, segundo diretrizes educacionais, planejadas a priori;
- a aprendizagem da criança, na instituição familiar, faz-se na relação com os membros do grupo doméstico. Entretanto, na escola, essa aprendizagem envolve momentos programados com pessoas específicas (professores, grupo da sala de aula, funcionários) (PEREZ, 2008, p. 14).

Ambas as instituições têm em comum o propósito de formar indivíduos para a sociedade para que possam agir criticamente, sendo por ela transformados e também capazes de transformá-la. Tendo entre si esse mesmo objetivo, vemos a necessidade de que ambas se unam, por isso a relação escola- família é tão importante e vem sendo cada vez mais discutida e exposta em pesquisas, principalmente pelo fato dessas instituições terem mudado em seu interior ao longo dos anos (SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016).

Com as mudanças que vêm ocorrendo dentro da família e também dentro da escola, essas instituições sentiram a necessidade de se aproximar, para assim tentar encontrar uma forma de promover um processo de desenvolvimento e de aprendizagem mais efetivo.

Todavia, por mais que busquem se integrar, vemos que as oscilações e dilemas permanecem, e isso não é de se estranhar, visto que já passaram por tantas mudanças e continuam passando, além disso, os contextos também mudam. Assim, passaremos agora a analisar os diferentes contextos em que encontramos a relação escola-família.

A relação escola-família antes da pandemia de COVID-19

Como já se citou anteriormente, autores como Gomes (1993) e Paro (2000) analisam que a relação entre família e escola costuma ser conturbada. Os autores analisam que participação da família é cobrada pela escola, mas apenas para fins de interesse da escola, mencionando o âmbito financeiro e organizacional desta instituição. Perez (2009) sinaliza que o contato da escola em busca da aproximação das famílias ocorre apenas em casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas disciplinares, buscando a partir deste contato, convidar as familias a solucionar tais problemas.

Analisando essas asserções, percebemos que a relação escola-família se encontrava muito limitada, ocorrendo em momentos específicos e para situações desconfortáveis. Isto se comprovou em uma pesquisa de iniciação científica, na qual educadores da creche, pré-escola e ensino fundamental participaram, expondo suas percepções sobre a relação escola-família.

Nesta pesquisa foi possível notar que, apesar de muito discorrerem sobre a importância da relação escola-família, os educadores e professores ainda associam papéis que os pertence aos pais, exigindo um acompanhamento que, muitas vezes, não é possibilitado por inúmeros motivos e ainda se apropriam de um discurso culpabilizador, atrelando algumas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem às famílias. Entretanto, conseguimos também identificar que diversos avanços foram alcançados, como o reconhecimento de que a relação escola--família aprimora o processo de ensino- aprendizagem e facilita a compreensão de uma instituição para com a outra e também algumas tentativas de aproximar a família da escola em momentos outros que não os de reuniões que trazem apenas reclamações das crianças (SOUZA; PEREZ, 2019).

Notamos também que os professores compreendem a importância da relação entre escola e família para que a educação e o desenvolvimento da criança possam acontecer de forma integral. Os profissionais possuem a noção de que, sozinha, nenhuma das instituições consegue suprir tudo o que é necessário para educar as crianças (PEREZ; ARAÚJO, 2021).

Estes pontos observados foram, sem dúvidas, muito significativos, entretanto alguns questionamentos ainda pairavam quando se pensava sobre as formas de abordagem das famílias, afinal, os profissionais mencionaram a necessidade de aproximação da família por parte da escola, mas foi possível identificar certa limitação em pensar para além das reuniões de pais (PEREZ; ARAÚJO, 2021).

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, as festas e reuniões são as primeiras estratégias pensadas quando se busca aproximar as famílias, entretanto um questionamento principal é necessário a respeito deste tipo de aproximação, de acordo com Perez e Araújo (2021): Qual é o seu intuito? Elas procuram ter os pais como participantes ou apenas como plateia?

O estudo mostrou, portanto, que ainda existem diversas questões a serem pensadas e trabalhadas para que a relação escola-família possa ocorrer de maneira mais natural (SOUZA; PEREZ, 2019). Os dados evidenciaram que é imprescindível que a escola consiga estabelecer a prática de conversar com as famílias, levando informações sobre as atividades realizadas e os objetivos que almejam alcançar com elas para que a função da escola e das atividades por ela propostas sejam compreendidas pelos pais, assim estes poderiam compreender também a necessidade de trabalharem em conjunto com a escola (PEREZ; ARAÚJO, 2021).

Percebemos, de forma nítida, a importância da aproximação das famílias,

reconhecendo suas realidades para saber o que era possível propor a elas como forma de trabalho conjunto e vimos que, apesar das boas intenções de aproximar a família e bons esclarecimentos sobre as funções de cada uma das instituições, as limitações dos profissionais ainda se faziam presentes para promover uma relação mais fluida.

A relação escola-família durante a pandemia de COVID-19

Antes da pandemia, encontrávamos como principais dificuldades para estabelecimento da relação entre escola e família os estigmas e preconceitos social e culturalmente construídos quanto às famílias mais pobres; a formação de professores reducionista que ocasiona a alienação do trabalho pedagógico; e o pouco ou nenhum investimento de espaços e tempo para debates e construção das políticas e práticas educacionais junto à comunidade, conforme explicam Sentineli e Insfran (2020). Com o contexto pandêmico, além destas questões já antes apresentadas, nos deparamos ainda com raros momentos de comunicação, pouco ou nenhum vínculo com as famílias (SENTINELI; INSFRAN, 2020), desigualdade social ainda mais evidente e famílias com o papel de transmitir um conhecimento ao qual muitas vezes sequer tiveram acesso.

A pandemia da COVID-19 fez com que houvesse uma movimentação extremamente rápida por parte das equipes escolares para ajustar e organizar um plano de ação para a retomada do ensino, de acordo com Brasil (2020).

No Brasil, a orientação sugerida pelo Ministério da Educação (MEC) foi a implantação do ensino à distância EaD ou ensino remoto, tendo sido este considerado como uma medida improvisada, que mostrava como intuito apenas promover continuidade ao ensino de maneira emergencial (MARTINS, 2020). Manter essa forma de ensino desde que foi implementada preocupou aos professores, famílias e até alunos, afinal, todos tiveram que adaptar suas rotinas e passaram por inúmeras dificuldades dia após dia, afora as preocupações já causadas pela pandemia.

Brasil (2020) mostra em seu estudo que os professores tiveram poucos dias para se adaptar em suas casas fazendo com que o ensino acontecesse. Foi necessário que baixassem, em seus aparelhos eletrônicos pessoais, as plataformas e aplicativos que fariam parte deste processo. Muitos tiveram de aprender a lidar com as tecnologias ou até mesmo aprofundar seus conhecimentos básicos sobre tecnologias, precisaram adaptar suas metodologias, a fim de encontrar formas de captar a atenção do aluno. Suas horas de trabalho foram estendidas porque tiveram de preparar as aulas de outras formas (por meio de vídeos, enviando e recebendo atividades por meio de diversas redes sociais).

Para as famílias, o processo de adaptação tampouco foi fácil. De acordo

com Martins (2020), a pandemia evidenciou ainda mais a face mais cruel da desigualdade. As famílias tiveram que assumir o papel de auxiliar na aquisição do conhecimento escolar, sendo que muitas não possuíam o necessário para tanto, outras não possuíam recursos tecnológicos suficientes em casa para promover este ensino, algumas ainda não dispunham de disponibilidade por terem que continuar trabalhando normalmente, entre tantos outros fatores de desigualdade social que foram escancarados neste período.

As crianças, assim como os adultos, passaram por diversas aflições, sofrendo com o ensino em casa e a impossibilidade de irem para a escola. Dalben (2020) ressalta a perda de seu espaço para correrias e brincadeiras, imprescindíveis para seu desenvolvimento. Sentineli e Insfran (2020) mostram também que a criança perdeu as chances de contato e trocas com amigos e professores, que tanto favoreciam seu aprendizado. Brasil (2020) também explicitou o constrangimento vivenciado pelas crianças que não possuíam acesso à tecnologia necessária para a realização das atividades e/ou aulas, pois tiveram de cumprir suas tarefas de forma manuscrita tendo que, mais à frente, encontrar meios de levá-las até a escola, ou emprestar senhas de estabelecimentos próximos à sua casa.

As dificuldades evidenciadas pela pandemia foram inúmeras, mas apesar de todas elas, conforme Sentineli e Insfran (2020) uma das contradições encontradas em meio a toda essa situação foi uma maior aproximação entre a escola e a família. Os autores pontuaram que antes da pandemia, muitos pais nem sequer sabiam os nomes dos professores dos filhos, mas depois da pandemia seu contato se estreitou para que pudessem auxiliar no processo de aprendizagem.

Tais situações precisam ser refletidas diante do período em que estamos vivendo, porque de um lado, sempre se viu a defesa de que escola e família possuíam responsabilidades diferentes e que uma não deveria interferir no trabalho da outra, entretanto no contexto de pandemia, a situação se inverteu, de modo que se viu que o ensino remoto funcionou melhor com aqueles alunos em que a família teve condições de assumir a educação e se aproximou mais dos professores e da escola.

Assim, pode-se dizer que, durante o período de isolamento social e ensino remoto, a relação escola-família precisou ser repensada e ainda precisa, mesmo que com a volta ao ensino presencial, afinal, ficou evidente o quanto essa comunicação e boa relação fazem diferença para um bom processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que se reflita mais a respeito das funções de cada uma das instituições e sobre como elas poderiam se unir e se auxiliar em busca de melhor desenvolvimento das crianças, uma vez que este já é o seu objetivo em comum.

Resultados finais

Podemos concluir que, apesar de muito se pensar acerca da relação escola-família, poucas atitudes haviam sido tomadas até a chegada da pandemia de Covid-19, trazendo toda uma nova formulação de ensino e de comunicação entre a escola e a comunidade.

Antes muito se defendia a necessidade e a importância da relação escola-família, também era possível perceber que os professores compreendiam o papel da educação e da escola, mas que faltava uma visão dos familiares como parceiros (SOUZA; PEREZ, 2019), pois era marcante o movimento de culpabilização da família quanto ao desenvolvimento da criança, em vez da revisão das práticas e busca de aproximação com essas famílias para tentar superar os desafios encontrados no processo.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, foi possível perceber que apesar de ter tanto discutido a relação escola-família, ambas não estavam ainda preparadas para se relacionar, de modo que muitas dificuldades foram encontradas neste processo até que conseguissem, de certa forma, aos seus próprios modos, estabilizarem uma relação que funcionasse. Vimos o quanto o papel do professor se evidenciou, mostrando sua necessidade; o quanto a socialização e momentos de interação são fundamentais para o desenvolvimento infantil; e também o quanto é necessária a instrução bem organizada dos professores sobre como os pais podem auxiliar na aprendizagem das crianças, já que nem sempre as famílias possuem a escolarização necessária para dar continuidade aos estudos da criança ou até mesmo o tempo adequado.

Pode-se dizer, previamente, tendo por base os estudos teóricos, que a abordagem utilizada pelos professores para com as famílias é muito importante, pois é ela que vai trazer essas famílias para perto possibilitando um bom trabalho em conjunto. Entretanto, para que isso ocorra, seria ingênuo pensar que depende apenas da escola, pois a família também precisa se engajar ao processo, buscando refletir para a tomada de atitudes frente aos dilemas contemporâneos para que essa relação seja possível de ocorrer como uma troca.

Para que isso seja possível, reiteramos a importância de conhecer e reconhecer a realidade vivenciada pelas famílias e pelos alunos e também a importância de esclarecimento do trabalho realizado no ambiente institucional. Também reiteramos que é importante que a família busque compreender sobre o que se trabalha na escola e sobre a importância das atividades trabalhadas, bem como que tente se aproximar da escola para trabalhar junto a ela.

Assim, alguns questionamentos ainda nos acometem e o devem ser refletidos quando pensamos na relação escola-família na contemporaneidade: Como tem sido a relação escola-família frente às novas mudanças da sociedade? A es-

cola vem promovendo formas de auxiliar a família na transmissão de conteúdos sistematizados? A família está recebendo informações necessárias sobre o processo de ensino-aprendizagem para que consiga participar efetivamente, ajudando na promoção o aprendizado das crianças de forma significativa?

São essas indagações que nos moverão a continuar discutindo essa relação e buscando formas de aproximar as duas instituições por meio do reconhecimento uma da outra.

REFERÊNCIAS

BRASIL, R. T. O feitiço da técnica como coisa neutra: Ensino remoto e pseudoformação em tempos de pandemia. *In*: INSFRAN, F. F. N. *et al*. **Fraturas expostas pela pandemia**: Escritos e experiências em educação. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

CANAL, S.; ROZEK, M. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 2674–2683, jan. 2021. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/22917. Acesso em: 14 abr. 2021.

DALBEN, Â. I. L. F. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 22, p. 11–29, jul./dez. 2019. Disponível em: http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326. Acesso em: 12 abr. 2021.

GOMES, J. V. **Relações Família e Escola – Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo**. São Paulo: FDE, 1993.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

MARTINS, E. Famílias e escola em tempos de pandemia: Faces das desigualdades educacionais em postagens do facebook. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 627–643, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9132. Acesso em: 13 ago. 2021.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155–170, jul. /dez. 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6850. Acesso em: 26 abr. 2021.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: Fenômeno social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 372-387, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2763. Acesso em: 05 ago. 2021.

PEREZ, M. C. A. Família-escola: Discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PEREZ, M. C. A.; ARAÚJO, C. S. Relação escola família na percepção de educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil de uma rede municipal de ensino. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 164–179, maio/ago. 2021. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72474. Acesso em: 20 dez. 2021.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: Uma revisão sistemática. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. s114-s124, dez. 2016. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333. Acesso em: 12 jul. 2021.

SENTINELI, T. A.; INSFRAN, F. Famílias, docentes e escolas na pandemia: Do contato à relação. *In*: INSFRAN, F. F. N. *et al*. **Fraturas expostas pela pandemia:** Escritos e experiências em educação. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2020.

SOUZA, C.; PEREZ, M. C. A. Análise das percepções de educadoras da Educação Infantil (0 a 5 anos) acerca da relação escola-família. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 75–90, out./dez. 2019. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1248. Acesso em: 10 jul. 2021.





RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA:
Narrativas de licenciados de pedagogia

Claudete de Sousa NOGUEIRA

O subprojeto de Pedagogia, assim como os diferentes núcleos existentes na Universidade Estadual Paulista, tem como princípios norteadores a política institucional de formação de professores da Unesp e as demandas das escolas de Educação Básica que buscam promover a imersão do licenciando nos espaços escolares.

Nessa concepção, a formação docente aponta para a necessidade do licenciando desenvolver um trabalho comprometido com a sala de aula, vivenciando o cotidiano da instituição escolar expresso em todas as dimensões de sua rotina, num contexto social variado que exige posicionamentos, criatividade e iniciativas do professor como profissional atento e comprometido com as demandas contemporâneas, numa perspectiva democrática, inclusiva e de avanços sociais no combate às desigualdades.

Busca-se, com essa proposta, superar a falta de articulação, tão denunciada entre teoria e prática, bem como o distanciamento do ensino superior em relação à Educação Básica. De acordo com os resultados das pesquisas coordenadas por Gatti (2014), os cursos de Pedagogia e licenciaturas tendem a enfatizar o conhecimento teórico, muitas vezes desarticulado da prática. Ao citar a pesquisa de Silva Junior (2010), destaca-se a necessidade de que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta:

> as formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho têm se revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca [...]Como coloca Silva

> Júnior (2010, p. 6), "os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação, pelo reconhecimento de seu valor formativo" (GATTI, 2014, p. 39).

Assim, entende-se que a articulação entre teoria e prática é eixo fundamental na formação inicial de professores e a vivência na sala de aula e na escola torna-se essencial, na medida em que os licenciandos são instigados a perceber as metodologias de ensino definidas no planejamento, as concepções de ensino e aprendizagem, mas também ir além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho de ensino. Como destaca Gatti (2014, p. 43), o desenvolvimento profissional nos tempos atuais precisa se configurar também

> Tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

Como se estabelece isso na prática? Quais as possibilidades e os desafios que se colocam a partir dessas experiências? Procuramos responder essas questões trazendo as narrativas dos alunos residentes e Professores Preceptores a partir de suas reflexões nas rodas de conversas e relatórios escritos. Assim, o presente texto visa a refletir acerca das experiências vivenciadas pelos alunos do curso de Pedagogia, bolsistas no Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), destacando elementos que caracterizam essas experiências na relação universidade e escola de Educação Básica, bem como a contribuição para a formação inicial docente. Os dados foram coletados dos registros de narrativas e depoimentos feitos nas reuniões de orientações envolvendo a coordenação, os professores preceptores e licenciandos e relatórios finais entregues pelos residentes sobre as atividades desenvolvidas entre os anos 2018 a 2020.

O subprojeto pedagogia: Perspectiva e propostas

De maneira geral, o Programa Residência Pedagógica tem por meta ampliar a formação prática nos cursos de licenciatura promovendo a imersão do licencian-

do na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018). Dentre seus objetivos, destaca-se no Art. 5º:

> **I** - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
>
> **II** - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
>
> **III** - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
>
> **IV** - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2019)

Nesse processo, alguns elementos são necessários para atingir os resultados esperados, dentre eles a autonomia do licenciando, a construção de uma identidade profissional e a possibilidade de interligação da teoria com a prática a partir do contato com a realidade escolar.

A formação dos residentes no curso de Pedagogia tem também como perspectiva a polivalência, o que implica conhecer as diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros saberes. As ações propostas são realizadas em Instituições escolares de Ensino Fundamental - Anos Iniciais e contam com a importante participação de Professores da Educação Básica, responsáveis por planejar, acompanhar e orientar os estudantes-residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Busca-se articular as ações com os elementos da formação científica e artística, cujo foco é o envolvimento dos alunos com a cultura das Ciências e das Artes, o desenvolvimento de habilidades associadas ao fazer científico e artístico, bem como a ampliação da competência leitora e escritora de todos os sujeitos (UNESP, 2018, p. 10). Assim, as atividades desenvolvidas no período analisado no presente texto focaram em algumas etapas:

AÇÃO 1
AMBIENTAÇÃO NA ESCOLA

Etapa de conhecimento e investigação em que foram definidos os eixos temáticos com os gestores e professores, levando-se em conta a escola e seu entorno;

AÇÃO 2
ATIVIDADES DE INCERSÃO

Etapa em que serão planejados e desenvolvidas ações pedagógicas agrupando as diversas disciplinas ligadas a prática de ensino conduzida pelos eixos temáticos. Essas ações podem ser concretizadas pela ação simultânea de dois ou mais componentes em torno de uma temática comum. Serão incluídos nessa etapa a realização de cursos, oficinas e rodas de conversas envolvendo os residentes e a comunidade escolar.

AÇÃO 3
ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

AÇÃO 4
REGÊNCIA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE CONTEÚDOS

AÇÃO 5
ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL, AVALIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

O planejamento das atividades é realizado coletivamente em reuniões semanais com o docente orientador e o professor preceptor. Inicialmente, o aluno licenciando é desafiado a desenvolver uma atitude investigativa sobre o espaço escolar, espaço este entendido como resultado de uma construção social entre sujeitos e o sistema que a estrutura, que se estabelece em uma relação contínua envolvendo conflitos e negociações, em função de circunstâncias determinadas. Desse modo, no contato inicial com a escola alunas e alunos são incentivados a compreendê-la como espaço sociocultural, que de acordo com Dayrel (2001):

> Significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYREL, 2001, p. 137)

Nesse processo de reflexões, diálogos e descobertas, no encontro entre a Universidade e escola, percebe-se que a teoria apreendida pelos alunos pode ampliar a leitura do espaço escolar, desde os primeiros olhares, a partir da proposta

do diagnóstico. Essa etapa de diagnosticar se faz fundamental enquanto possibilidade do licenciando compreender a dinâmica escolar "no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura" (DAYREL, 2001).

Essa primeira etapa envolve a organização de um roteiro elaborado com o Docente Orientador em que é incentivado no residente o "olhar" e a "escuta" para a dinâmica diária da escola: onde se situa? Quem são os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, considerando idade, condição sócio-cultural-econômica, gênero? Como o tempo escolar é gerido e desenvolvido? O tempo institucional está em harmonia com o tempo das crianças? Espaços e materiais, como são organizados? Há acessibilidade para os alunos? Enfim, o residente é convidado a conhecer as especificidades da comunidade escolar para que possa, juntamente com o orientador e o Professor preceptor, refletir e projetar as demais ações de estudo e de intervenções no ambiente escolar. Após a conclusão e análise dos dados coletados, são organizadas as ações de imersão.

As atividades de imersão têm como objetivo a aplicação da prática pedagógica envolvendo o planejamento das ações, seu desenvolvimento (inserindo o registro, a documentação, a escuta) e, por fim, a avaliação permanente dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita em diferentes áreas de conhecimento. Nesse contexto, os preceptores – professores da escola de Educação Básica, responsáveis por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades são fundamentais.

No desenvolvimento das atividades que exigem diálogos, planejamentos, reflexões e replanejamentos ficam também evidentes as dificuldades que os licenciandos encontram ao se deparar com realidade escolar, diante dos problemas e conflitos do cotidiano. Essas dificuldades são expostas nas reuniões e refletidas coletivamente pelos residentes que, orientados pelos coordenadores, docentes da universidade e pelos professores preceptores, buscam caminhos para solução.

Assim, coloca-se como grande desafio nesse processo a ampliação das possibilidades de qualificação da atuação dos futuros professores a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegia a interlocução entre os conhecimentos teóricos, pela interação com a universidade, e as ações dos educadores implementadas no cotidiano da escola.

Possibilidades e dificuldades na relação Universidade e Escola Básica: Narrativas dos residentes

As novas diretrizes do Ministério da Educação sobre Formação de Professores para a Educação Básica (MEC, 2001) apontam como um dos grandes desa-

fios a capacidade de fortalecer a parceria entre a instituição formadora e a escola, com a qual toda a equipe envolvida possa aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (2002), "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (p. 30). Essas trocas de experiências são destacadas nos relatórios dos residentes, que reconhecem a importância dessa interação para o processo ensino aprendizagem e para sua formação.

Os relatos dos residentes evidenciam a importância da etapa de ambientação como um momento de descobertas e interações com a comunidade escolar e do Projeto Pedagógico, documento que aponta as escolhas da Instituição escolar.

> A ambientação foi um momento de extrema importância para o reconhecimento do ambiente escolar, das práticas pedagógicas e dos alunos ali atendidos. Todo o processo foi guiado através das reuniões realizadas com a professora coordenadora e com os professores preceptores. Durante o momento de ambientação realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições e dos livros didáticos. Além disso, reconhecemos os materiais didáticos utilizados pelos docentes e todos os espaços ali disponíveis. A partir dos momentos de ambientação realizados na sala de aula foi possível analisar as metodologias aplicadas, os processos desenvolvidos, e algumas dificuldades mais evidentes entre os alunos. (Residente R- janeiro de 2020).

> Na etapa de ambientação e diagnóstico foi realizada a observação e análise da escola como um todo, desde seu interior à comunidade. A partir disso, foi possível elencar os seguintes aspectos físicos: secretaria; cozinha espaçosa com refeitório com mesas e bancos para todos os alunos; laboratório de informática; dez salas de aula; duas salas de gestor; dois banheiros femininos e um banheiro feminino para deficientes; dois banheiros masculinos e um banheiro masculino para deficientes; duas quadras de esportes, sendo uma coberta e uma descoberta; sala dos professores; banheiro feminino e masculino para os professores; sala de leitura; sala de multimeios; laboratório de ciências; sala de reunião; sala da soneca; horta; dispensa; almoxarifado; lavanderia. (Residente L – janeiro 2020).

O levantamento dessas informações permitiu o conhecimento acerca da escola e seu entorno, possibilitando a reflexão sobre ações a serem desenvolvidas na etapa seguinte: a observação, imersão nos projetos e atividades e regência. Nestas atividades os residentes destacam a interação que se dava entre alunos residentes e professores em exercício no cotidiano da escola e reconhecem como essa troca contribuiu para sanar as dificuldades, como os excertos citados a seguir:

> As atividades propostas sempre eram avaliadas, onde se observava a participação dos alunos, o grau de interesse e os resultados de acordo com os objetivos propostos. A escola sempre contribuía nos ajudando em melhorias para as atividades e para nossa formação. Em todas as turmas e atividades, abrimos espaço para que as crianças se tornassem parte ativa dos trabalhos realizados. Dessa forma, nos minutos finais de cada uma das atividades, realizamos uma troca de experiências, buscando a melhoria do processo. As atividades e projetos foram discutidos com o grupo de gestores e professores da unidade escolar, nos HTPCs e nas reuniões com a preceptora. A sala de reuniões da escola foi espaço para a socialização do trabalho que estava sendo desenvolvido pelas residentes do programa Residência Pedagógica na escola. Observamos também que a troca proporcionada pela inserção dos residentes e dos projetos na escola proporcionou aos professores que já se encontram, desempenhando sua função no dia a dia da escola, a possibilidade de repensar suas práticas. Eram de extrema importância as reuniões quinzenais entre bolsistas, preceptores e a orientadora, nos proporcionava troca de experiências, também era avaliadas as atividades que desenvolvíamos, e organizávamos novas atividades. Sempre buscando a reflexão sobre as dificuldades e os resultados positivos. (Residente A- janeiro de 2020)

> Particularmente, as trocas de experiências ocorridas nas reuniões quinzenais, entre as bolsistas, preceptoras e a docente orientadora foram as mais relevantes, pois além de servirem de muita inspiração para a organização de novas atividades, também proporcionava a reflexão sobre as dificuldades, tornando o espaço como um auxílio na parte avaliativa quanto à qualidade e procedimento das atividades visando aos resultados positivos.

> Da mesma forma, as atividades e projetos foram, continuamente, socializados com o grupo de gestores e professores da unidade escolar, nas reuniões com a preceptora, diretora e mesmo entre as próprias residentes do programa Residência Pedagógica na escola. (Residente L – Janeiro de 2020)

> Poder participar do programa Residência Pedagógica foi uma experiência maravilhosa. Participar do dia a dia de uma escola, em que será nosso futuro local de trabalho, conseguir entender sua rotina, a rotina dos professores e dos alunos é de uma importância enorme. Levando em conta que durante quatro anos, o aluno de graduação tem seu maior contato com a teoria que será abordada, o programa proporciona o aluno participar da prática e aplicar a teoria estudada e ver como ela funciona em uma escola. O programa nos ajudou a compreender algumas dificuldades que os professores têm e a como lidar com elas. Ter participado do programa Residência Pedagógica me ajudou a crescer como pessoa assim como ajudou muito na minha formação profissional (Residente G- janeiro de 2020)

Assim, em diversos momentos dos encontros nas reuniões, os residentes destacavam a troca de experiências que se davam durante as atividades como um importante elemento para a resolução dos problemas e das dificuldades. Também nas narrativas dos professores preceptores foram frequentes os relatos sobre reflexões e replanejamentos envolvendo a equipe escolar e residentes, seja no processo ensino-aprendizagem, ou nos problemas do cotidiano. Ademais, percebeu-se também um interesse maior por parte dos professores da escola em conhecer melhor o Programa Residência Pedagógica, bem como participar de eventos na universidade.

No entanto, percebe-se que essa relação de trocas se constitui em um processo, que aos poucos vai se fortalecendo, mas que inicialmente apresenta inseguranças e desconfianças por parte dos envolvidos. Quando solicitados a relatar as dificuldades que tiveram no período, os residentes geralmente apontam o início, durante a ambientação na escola e o desconhecimento do programa por parte de professores e alunos:

> A dificuldade que tive foi no início, para ter uma maior aceitação na escola. Porém, logo isso foi resolvido, pois foram adquirindo mais confianças ambas as partes e ganhando a empatia das

> crianças, conseguindo assim, fazer com que as atividades fluíssem de forma prazerosa e provida de conhecimento. Conseguindo, também, o reconhecimento da IES da importância da realização das atividades da Residência Pedagógica. (Residente I - janeiro de 2020)

> Particularmente, as maiores dificuldades foram nos primeiros meses, no período de adaptação tanto das residentes, quanto da instituição. Porém, pude sentir que essa dificuldade ia frequentemente sendo superada pela inserção das residentes, pois as trocas de experiência e diálogo proporcionaram aos professores mais confiança em nosso trabalho e também que estes pudessem repensar suas práticas para melhorá-las. (Residente L – janeiro de2020)

> Passamos por algumas dificuldades durante a aplicação do programa na escola, como: Desinteresse de alguns professores para com o programa; Desinteresse de alunos para com as atividades propostas. Apesar de algumas dificuldades, conseguimos com o tempo lidar com elas e fazer um ótimo proveito dessa experiência incrível que foi participar do programa Residência Pedagógica. (Residente G – Janeiro 2020)

> Já a regência com a turma de 5° ano foi um pouco mais difícil, atribuo isso aos alunos não me enxergarem como professor, além de pedir mais participação e envolvimento e, por fim, conter a conversa que algumas vezes se tornava excessiva. (Residente J – janeiro de 2020)

Compreende-se que o processo de ambientação é uma etapa importante, que envolve uma construção de relacionamentos e possui um ritmo próprio e gradativo que exige um compromisso por parte dos gestores, acolhimento por parte dos professores e envolvimento por parte de alunos. No entanto, mesmo reconhecendo as dificuldades iniciais, é consenso entre os alunos o reconhecimento da importância do programa em sua formação pessoal e profissional, como descreve a Residente R em suas considerações finais:

> O Programa Residência Pedagógica proporcionou uma experiência que nunca havia realmente vivido durante a graduação, que foi o momento da atuação direta com o trabalho docente, desde o momento de

> conhecimento da instituição escolar (ambientação) reconhecimento das principais atividades dos alunos, planejamento e concretização dos projetos, além disso, participar dos momentos de socialização, tanto no espaço da universidade, quanto no espaço da própria escola, possibilitou a ampliação de todo o conhecimento que ali estava sendo trabalhado. A ligação entre Universidade, Instituição escolar e comunidade, possibilitou que tudo ocorresse da maneira mais completa possível, acarretando para a minha formação um aprendizado extremamente significativo. Todas as teorias e diretrizes estudadas no momento teórico na formação foram se estruturando conforme sua aplicação no momento da prática, o que contribuiu para a minha postura como docente no campo educacional. Cada etapa foi fundamental, os momentos de ambientação, socialização e avaliação, pois possibilitou a participação de todos de forma íntegra, trazendo cada vez mais a importância da reflexão sobre a própria atuação como docente, a responsabilidade de ser professor, e a função na construção da identidade do aluno como cidadão, considerando todas suas contextualizações, sua historicidade, sua cultura, suas características únicas como ser pertencente do processo do ensino. (Residente R- janeiro de 2020)

Considerações finais

Percebe-se que, as ações propostas pelo Programa Residência Pedagógica possibilitam que haja o processo de formação inicial dos futuros docentes, alunos residentes, e continuada dos docentes em exercício, construído a partir das parcerias e compromissos assumidos com o processo de ensino aprendizagem. Nessa parceria, universidade e escola se enriquecem em suas concepções e práticas. As experiências vivenciadas pelos residentes são socializadas no interior da Universidade, possibilitando um diálogo que, por muitas vezes pode ser colaborativo e compartilhado com a comunidade.

Assim, a partir do diálogo construído entre a Universidade e a Escola de Educação Básica é possível pensar em uma formação inicial e continuada docente, com uma proposta que pode ir além da aprendizagem de métodos e técnicas, mas que contemple a formação pessoal de forma crítica e propositiva, que possibilite participar das mudanças no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital CAPES n. 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: MEC; CAPES, 2018.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. T. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

GATTI, B. A. A Formação inicial de Professores para Educação Básica: As licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164. Acesso em: 10 mar. 2021.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002

UNESP. **Subprojeto Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 2018.





PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO:
Uma trajetória de reprodução e desvalorização

Daniela Aparecida PRECCIN
Luci Regina MUZZETI

Como ponto de partida, considera-se crucial retomar brevemente a construção histórica elaborada de acordo com os gêneros, tendo consciência da relação de poder masculina estabelecida na sociedade, classificando a mulher como submissa e inferior em diversos aspectos e esferas sociais.

A respeito das funções sociais que acabam sendo determinadas por gênero, a mulher ocupou, ao longo dos séculos, o local doméstico, sendo responsável pelo cuidado da casa, bem como seu bom funcionamento e educação das crianças, sendo cada vez mais evidente os preconceitos sobre a capacidade de produção, capacidade intelectual e seu papel social.

O homem, por sua vez, considerado como provedor e responsável pelo sustento da mulher e dos filhos, seguindo um modelo familiar patriarcal, consolidou-se como autoridade no seio familiar e social, ocupando cargos profissionais de grande relevância e sendo responsável pelo crescimento da sociedade através do mercado de trabalho.

Somente a partir de século XX, com movimentos feministas que realmente incluem todas as mulheres, as ocupações de espaços dentro da sociedade começaram a mudar com a forte presença de mulheres no mercado de trabalho e com algumas ocupações de cargos importantes e reconhecimento da sua capacidade.

Essas concepções foram se moldando durante a história, através de vários acontecimentos e períodos. A intencionalidade dessa pesquisa não é esmiuçar as decorrências de cada evento, mas analisar como que, durante tanto tempo, a mulher ocupou e ocupa um local injusto de lutas e preconceitos e, em especial, as professoras da pré-escola.

A busca é pela equidade entre os sexos, por uma sociedade igualitária na perspectiva de gênero e, para isso, mulheres lutam e lidam todos os dias contra o preconceito, a sobrecarga de afazeres e quetões emocionais, feminicídio dentro de uma sociedade que, mesmo com tantos avanços nessa perspectiva, ainda se conduz de forma machista, em especial no mercado de trabalho.

Quanto à metodologia do artigo, Pierre Bourdieu em A Dominação Masculina (1999) e suas explicações sobre gênero servirão de subsídio teórico, bem como, de forma dialógica, a análise bibliográfica sistêmica de relatos que apontam a dificuldade de professoras de pré-escola de se valorizarem e se reconhecerem como profissional dentro das instituições, prendendo esse cargo a condições ruins e pouco desenvolvimento.

Mulheres, professoras da pré-escola e sua trajetória de desvalorização

Primeiramente se faz necessário uma contextualização histórica do papel da mulher na sociedade, permitindo uma compreensão significativa do papel que ocupa hoje na sociedade e como seu gênero foi constituído. As mulheres, ao serem reconhecidas como reprodutoras, passaram a ocupar um papel visível na sociedade, principalmente no seu próprio ambiente familiar, enquanto homem atua em seu papel voltado para a força e produção, tornando-se o chefe da família, responsável pelo seu sustento.

Por muito tempo as mulheres mantiveram apenas essa função, a domesticidade. Responsáveis cada vez mais pelo bom funcionamento da casa e da educação das crianças, eram submissas ea construção histórica sobre o que é ser mulher foi se consolidando dessa forma.

Objetificada de diversas maneiras, com casamentos arranjados e dependente do homem, a mulher, desde enquanto filha, até como esposa e mãe, foi reconhecida como um ser amoroso, bondoso, obediente, dedicado a um amor incondicional e educado. Enquanto isso, o homem foi responsável, através do seu poder e sua dominação pelas mudanças do mundo, produções e resultados no mercado de trabalho, imagem de superioridade e capacidade que jamais poderiam ser alcançadas por uma mulher. A ela, sempre lhe foi dito o que fazer e como fazer, então, até hoje as consequências desse trabalho de construção social ecoam na vida de muitas mulheres, em especial as que trabalham com crianças em idade pré-escolar.

Exemplo disso são as piadas com tons pejorativos, indicando que lugar de mulher é cuidando de criança, presentes inclusive em mídias, propagandas e filmes. No filme “Moana” de 2016, produzido nos Estados Unidos, com direção de Ron Clemens e John Musker, uma animação infantil de classificação livre, conta a história de uma jovem que mora em uma ilha com a sua família e precisa encarar uma grande aventura no mar para salvar a natureza, enfrentando muitos desafios e perigos. Em uma cena do filme, enquanto enfrenta um desafio, o personagem semideus “Maui”, pede para que ela permaneça em seu barco, pois não conseguiria passar por aquele desafio. Contudo, ao ser confrontado com a insistência dela em participar da ação, questiona com tom de desprezo se o lugar de Moana não seria

na aldeia cuidando das crianças. Esse é um exemplo claro de como essas posturas de menosprezo são sutilmente disseminadas a milhares de pessoas, perpetuando essa ideia.

Sobre a Educação Infantil, etapa de trabalho das mulheres foco dessa pesquisa, a origem das instituições pré-escolares é marcada por uma característica que é culturalmente difundida nas sociedades, o assistencialismo. A fim de dar assistência a crianças carentes e a famílias de operários que não tinham onde deixar seus filhos, essa instituição se moldou como um local de depósito das crianças, evoluindo sempre com sua definição principal, o cuidado e a guarda de crianças.

Um cuidado que é exclusivamente biológico, que visa suprir as necessidades básicas das crianças, como alimentação e higiene, precisava ser executado pelas mulheres, seres que carregam o dom da maternidade, da bondade e do amor. Com o passar dos anos, essa etapa do ensino evoluiu, tornando-se a primeira etapa da educação básica, caracterizando-se como o início do processo educacional e se consolidando com a concepção que une o cuidado e a educação.

Fez-se necessário então, a profissionalização das professoras dessa etapa, sendo obrigatório o ensino superior adequado, a fim de oferecer para os alunos um ensino de qualidade. Ocorre que, na história das creches e pré-escolas, a instituição evoluiu e foi reconhecida pelo seu potencial, mas e as professoras, se reconhecem como tal? São valorizadas como profissionais da forma que deveriam? As condições de trabalho e salário mudaram?

De modo a refletir sobre esses questionamentos e o papel social que essas professoras, pedagogas, ocupam sendo mulheres, mostra-se como a sociedade determina, em diversos aspectos, mais especificamente na profissão, o que deve ser feito pela mulher e o que deve ser feito pelo homem. Cargos de grande responsabilidade e produção, centrais e reconhecidos são ainda hoje ocupados majoritariamente por homens.

É notório cargos de baixa condição e valorização serem oferecido a mulheres, além da desigualdade salarial em qualquer cargo que ocupam.

> Uma das facetas dessa desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho está na diferença de rendimentos percebidos e na designação de cargos e funções: os menos valorizados que, por vezes, concentram setores mais precários e desvalorizados do trabalho (tais como o trabalho doméstico, de limpeza, de cuidadora) são entregues às mulheres; por outro lado, posições de comando e poder geralmente são atribuídas aos homens que passam, inclusive, a perceber melhor remuneração em função das 'responsabilidades' que ocupam dentro da hierarquia (PEREIRA; LIMA, 2017, p. 138)

Pereira e Lima (2017) discorrem também sobre essas responsabilidades que, apesar da ampliação dos espaços de trabalho e a ascensão a cargos que antes eram restritos ao sexo masculino, a mulher assume na sociedade um papel de muita responsabilidade, com diversas tarefas, trabalhando fora de casa e ainda sendo responsável pelo trabalho familiar. No entanto, não recebe as mesmas vantagens financeiras nem o mesmo reconhecimento que o homem, já que "o acesso a cargos de mando e equiparação salarial com os homens ainda parecem longe de ser uma realidade" (PEREIRA; LIMA, 2017).

Ainda sobre a desvalorização da mulher no mercado de trabalho de forma geral, é necessário salientar o grande número de jornadas laborais as quais se submetem para o provimento do lar, ou até a ajuda nesse orçamento. Essa sobrecarga de atividades mostra a desigualdade existente na sociedade, limitando as mulheres que, segundo Pereira e Lima (2017), têm o nível de escolaridade superior à escolaridade masculina, ocupando a maior frequência nas universidades, de ocuparem cargos formais e com salários correspondentes.

> Pode-se dizer que, embora a força de trabalho feminina esteja em ascensão, ela ocupa posição inferior em relação às posições ocupadas pelos homens. E mais: grande parte das mulheres trabalhadoras se concentram em profissões ou cargos pior remunerados que a mão de obra masculina. A força de trabalho das mulheres se concentra principalmente no setor terciário (produção de bens e serviços), tais como serviços comunitários, educação, saúde e, principalmente serviços sociais – o que dá um tom de continuidade das atribuições familiares domésticas (PEREIRA; LIMA, 2017, p. 145)

A problemática que apresenta as mulheres estarem mais presentes em serviços comunitários, educação, saúde e serviços sociais, conecta-se com a mulher tratada nessa pesquisa, a professora da pré-escola. Construída como prestadora desse serviço pela sua colocação social e a função assistencialista das creches, essa profissional carrega até hoje o seu não reconhecimento em sua função laboral, por ser um trabalho que se parece muito a uma continuidade de suas atribuições familiares domésticas. Tanto a instituição pré-escola, como as profissionais que nela atuam são desvalorizadas.

Em uma homenagem realizada pelo Ministério da Educação no dia 8 de março de 2021, a matéria trouxe como dado estatístico o número de mulheres docentes, presentes na educação básica, sendo representadas em 96,4% na etapa da Educação Infantil, mostrando a forte feminização desse cargo. Ao lago, nas tabelas 1 e 2, estão representados o número de professores por sexo e etapa de ensino,

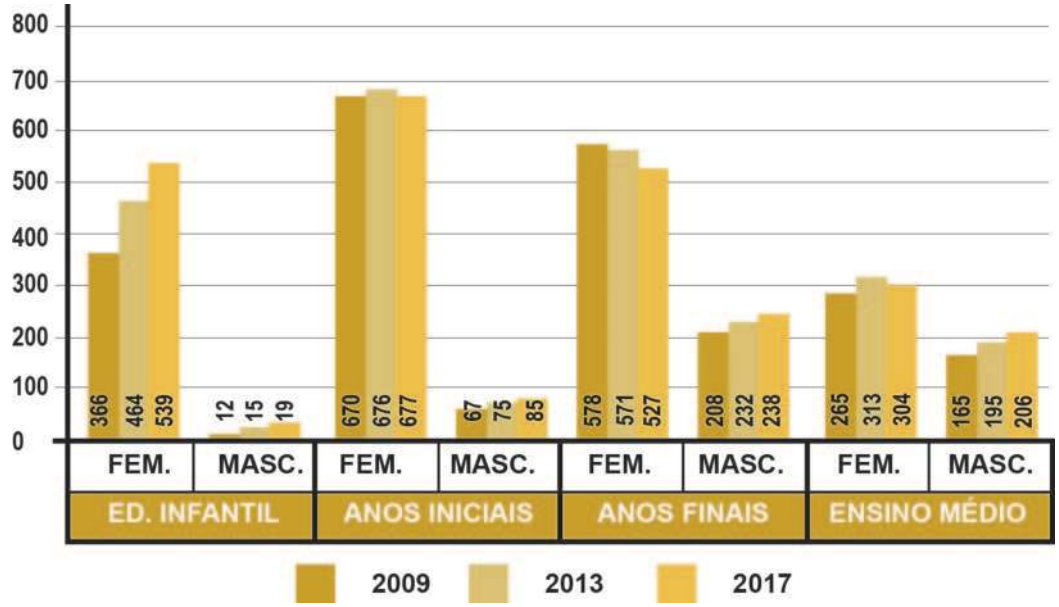
bem como a quantidade de professores por sexo e etapa de ensino, comparando os anos de 2009/2013 e 2017, respectivamente.

Tabela 1 - Professores por sexo e etapa de ensino - Brasil - 2009/2013/2017.

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.794	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.731		764.731		509.794	

Fonte - Perfil do professor da educação básica – Série Documental, Relatos de Pesquisa 41, Inep/MEC – 2018.

Tabela 2 - Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.



Fonte - Perfil do professor da educação básica – Série Documental, Relatos de Pesquisa 41, Inep/MEC – 2018.

As duas imagens mostram, de maneira comparativa, a relação da quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino. Como se pode perceber, a diferença é muito pequena quando comparado ao dado fornecido do ano de 2020 pelo Ministério da Educação em sua homenagem ao Dia da Mulher. Cabe, portanto, a problematização da homenagem, que ressalta a forte presença das mulheres na educação e seus imensos esforços para que as mudanças necessárias aconteçam, uma vez que o reconhecimento do seu papel não se difundiu com a mesma conotação.

Na educação Infantil, ocupam esses cargos, mulheres que carregam o fardo do que foi construído acerca do seu gênero e de sua capacidade. Homens não se veem trabalhando nesse ambiente, por não serem considerados aptos. Essa exclusividade da mulher está muito mais relacionada a seu papel social, seu lugar na sociedade, do que com sua capacidade de transformação, valorização do trabalho e ocupação de lugares importantes e prestigiados.

> Em número maior que os rapazes... nos estudos universitários, as moças estão bem menos representadas nos departamentos mais cotados... direcionadas sobretudo para as especializações tradicionalmente consideradas 'femininas' e pouco qualificadas... ficando certas especialidades (mecânica, eletricidade, eletrônica) praticamente reservadas aos rapazes... E é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso (BOURDIEU, 1999, p. 109)

Em uma pesquisa realizada por Aragão e Kreutz (2013) com professoras da Educação Infantil sobre a representação da docência nessa etapa de ensino, evidencia-se a forte ligação da profissão com a vocação, envolvendo a questão de gênero justificando o papel da mulher na profissão por conta de características femininas como o cuidado, a paciência, a maternidade, o amor, a proteção, o carinho, entre outros e principalmente o dom.

> Neste sentido, como a construção histórica da identidade feminina foi apoiada na função materna e doméstica – tendo como atribuição o cuidado, seja da casa, do marido ou dos filhos -, o universo educacional apropriou-se de tais representações, de modo que o magistério foi visto como segundo lar, um desdobramento de uma atividade naturalmente praticada, um prolongamento de educar os filhos (ARAGÃO; KREUTZ, 2013, p. 13)

Retorna a questão de o trabalho ser uma continuação das atribuições familiares, com a crença de dons inatos a essa profissão. Esse debate no campo da Educação Infantil ainda não foi superado, uma vez que essa pesquisa realizada no ano de 2013 ocorre dezessete anos após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) integrar a Educação Infantil à Educação Básica e exigir a formação adequada dos profissionais.

Em outra pesquisa publicada por Alves (2006), na qual no ano de 2001, doze anos antes da outra pesquisa mencionada, entrevistas foram realizadas com professoras da Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia, questionando o significado da docência na faixa etária tratada. Os relatos explicitam que tal significado envolve o suporte da maternidade e as características que foram socialmente construídas sobre a mulher, essas sendo mais importantes que a própria teoria da formação, fazendo com que se torne indiferente.

Entre as duas pesquisas que tinham objetivos parecidos, a diferença mais relevante nas respostas se relacionava à importância do conteúdo científico. Na mais antiga, esta se torna praticamente dispensável e na mais recente, o conhecimento científico é levado em consideração graças às inúmeras pesquisas e à evolução da ciência que envolve a educação de crianças pequenas. Contudo, a presença de características relacionadas ao gênero ainda se entrelaça com a evolução, dificultando dessa forma o reconhecimento e a valorização dessa profissão e "contribuindo para a desclassificação social da mulher" (ALVES, 2006. p. 7).

Dessa maneira, a mulher, sujeito socialmente construído ocupando um espaço sempre inferior ao homem, com piores condições de trabalho, salário e vida, ora luta por seus direitos e valorização, ora não consegue se reconstruir, uma vez que nem seu ambiente de vivência privado nem público a permite trilhar caminhos que tenham novos hábitos.

A reprodução do que aprendemos e da forma como nos ensinaram é um explicativo para a dificuldade da superação dessa construção de gênero. Sabe-se que "a afetividade é uma dimensão indissociável do desenvolvimento biológico e cognitivo, que compõe a vida e as relações das pessoas, desde a infância até a velhice" (ALVES, 2006, p. 8), logo o afeto é essencial para um desenvolvimento global da criança e desde aqui então, meninas e meninos são ensinados a se comportarem cada um de uma maneira.

> Os habitus de gênero são, assim, fruto da educação informal, de um trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação que se inicia no processo de socialização infantil e continua através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação (CARVALHO, 2004, p. 1)

Desde que nascem as crianças são apresentadas e ensinadas a partir da diferença de gênero, meninas são tratadas com muito mais cuidado, zelo, ensinadas a amar, serem delicadas e comportadas. Já os meninos não recebem a mesma intensidade de afetividade na sua educação e o objetivo do ensinamento não é o comportamento ou a obediência. Os brinquedos são divididos para meninos ou para meninas, as cores desses brinquedos, roupas e qualquer outro instrumento que faça parte da vida da criança é determinante de gênero. Professoras também ensinam de maneiras diferentes, logo, essas crianças crescem em um ambiente que, anterior a qualquer entendimento mais abstrato, são direcionadas de acordo com o seu gênero, criando um ciclo que dificilmente será rompido.

O conceito de gênero e sua reprodução

Como fundo teórico para esta pesquisa, foram utilizadas algumas teorias do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que explica os comportamentos sociais de reprodução, como no caso citado das professoras da Educação Infantil. Ao explicar sobre as relações de dominação na sociedade, o autor utiliza sua teoria sobre o habitus, que são disposições incorporadas através de discursos vividos dentro da realidade do agente.

> o habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007. p. 65-66).

O agente vive desde seu nascimento um processo de socialização, o que dará estrutura para a formação de seu habitus. Acontece de forma primária pela família e, logo em seguida, pela escola e é através dessa socialização que o agente se desenvolve e se constrói através do ambiente social em que vive. Sua vestimenta, modo de comportamento, de fala e de consumo são característica incorporadas.

A instância familiar é a principal responsável por transmitir o capital cultural (BOURDIEU, 2007) para seus filhos, sendo responsável também pela formação de seu habitus através da transmissão de valores e da moral, aqui são transmitidos também questões de gênero. Já a escola,

> Justamente por ser símbolo de formação social e moral, a instituição escolar tende a influir nas construções sociais das crianças, o que se estende também à estruturação de gênero. Como a divisão entre o gênero masculino e feminino, na maioria das vezes parece ser algo natural, pode passar despercebido como sendo fruto de uma aprendizagem quanto aos comportamentos e atitudes, e a escola, por sua vez, ao invés de desmistificar tais comportamentos, reproduz e ratifica as funções e papéis sociais estabelecidos historicamente de forma desigual, seja ela em forma explícita ou implícita (OLVEIRA; MUZZETI; MICHELETI; LEÃO, 2017, p. 102).

Como instâncias primárias, a família e a escola, são grandes responsáveis pela formação do agente de acordo com sua estrutura social, estabelecidas por relações de dominação que são tão naturalizadas e arbitrárias que passam despercebidas, como uma estrutura familiar em que o pai é sinônimo de autoridade e responsabilidade e a mãe e as crianças são sinônimos de obediência, afeto e doação, principalmente se a criança for menina. Uma relação importante com concepção da ideia de mulher construída na sociedade, a partir da sua capacidade de reprodução e que mesmo atualmente, com novas concepções de família, se mantém em formatos discretos, mas resistentes.

Bourdieu relata em A Dominação Masculina (1999) sobre as representações sociais e como se constituem, fazendo compreender fatores como a reprodução de gênero, através da interiorização de valores socialmente transmitidos dentro da realidade e do círculo de convivência do agente. As crianças nascem, são ensinadas a serem mulheres (de acordo com o que a sociedade construiu, dentro de casa e na escola) se tornam professoras, e ensinam outras crianças a serem mulheres ou homens.

O autor, ao discorrer sobre sua teoria de dominação, de forma primária, o explica através da sua concepção de gênero e a dominação masculina na sociedade que a diferença biológica dos agentes, ou seja, a diferença anatômica entre os corpos "pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho" (BOURDIEU, 1999, p. 20).

A concepção de gênero, por ser tão subjetiva, uma vez que é construída através de uma concepção social é, contudo, consolidada de maneira sólida e incisiva, dificultando para as gerações a inserção de que o próprio conceito de gênero não toma a biologia como explicação. Ou seja, ser masculino ou feminino com todas as suas particularidades significa uma construção com significados atribuídos, não é algo que é inato ao agente, mas sim algo que modela as identidades de gênero.

O fato que importa é a compreensão de como mesmo existindo cada vez mais conhecimento científico, avanço considerável na luta das mulheres por equidade e conquistas pela preocupação da educação das crianças em idade pré-escolar, com professores qualificados que visa um ensino de qualidade e que desenvolva a criança em sua plenitude, essa recorrência de desvalorização e concepções equivocadas de gênero, que é o foco dessa pesquisa, se mantém sem vistas de término.

> O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quando à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo... ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres... Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes... faculdades, entre as disciplinas... entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações (BOURDIEU, 1999, p. 103-104).

A autoridade acontece de forma tão arbitrária que se naturaliza e, dessa forma, o agente dominado é capaz de contribuir e continuar contribuindo com o dominador, consequência emocional desse processo. Não apenas as mulheres precisam reconhecer seus papéis, mas igualmente os homens e toda a sociedade, para que uma nova construção e concepção torne real a mudança nas relações.

Evidenciar o papel do governo também é imprescindível. Mesmo que 'desvinculado' da igreja, traz à tona, através do Ministério da Educação, o conservadorismo, a transmissão da importância do patriarcado, com intenção de 'proteger' a família tradicional, proibindo em pleno 2021 que materiais com conteúdo sobre identidade de gênero sejam distribuídos nas escolas.

Na fala do atual ministro Milton Ribeiro no dia 14 de julho de 2021: "– Não vou permitir que em livros didáticos a gente possa levar questões de gênero para crianças de 6 anos de idade, tudo sem o seu tempo certo, não podemos violentar a inocência das crianças" – "Respeito as decisões dos adultos, mas discordo de falar para uma criança que ela pode ser menino ou menina aos 6 anos de idade, esse é um compromisso de valores que nosso governo tem e não vamos abrir mão".

É dessa maneira que se perpetua a reprodução de gênero, da dominação e da desigualdade. As palavras 'violentar', 'valores' e 'responsabilidade' são formas de estruturar as reações dos dominados. Faz-se uso de questões importantes, mas no lugar errado.

Ensinar sobre a sexualidade e a identidade de gênero para crianças permite a elas um desenvolvimento justo. Trata-se de valores essenciais, não os mesmos citados pelo ministro, que é exclusivamente conservador, baseado na igreja e com a intenção de controle, mas sim o respeito pelo próximo, a inclusão, a empatia, o autoconhecimento, sem contar que permite a ela sabedoria para se defender e reconhecer situações de perigo, essas que acontecem pela autoridade, como a violência sexual.

Uma fala descontextualizada com a realidade, com informações equivocadas, privando as crianças do conhecimento e de professoras da pré-escola de alcançarem seus objetivos profissionais, como o reconhecimento e valorização pautados na ciência. Dessa forma, permanece presente o trabalho de reprodução de gênero, da dominação masculina e da divisão sexual do trabalho.

Considerações finais

As relações de poder, no caso do homem, da família, da igreja e do Estado para com a mulher e a maneira como essa autoridade se comunica, não permite que a construção feita desde a Idade Média, tenha mudanças profundas de quem elas devam ser. O conservadorismo afeta principalmente às mulheres, através do controle e da opressão. Ser mulher vai além da sua capacidade de reprodução, perpassando também na sobrecarga que vive diariamente, por não conseguir desvincular a responsabilidade de única responsável pela família e filhos, diminui suas chances de oportunidades.

Essa construção feita acerca do papel da mulher, da reprodução de gênero, do que deve ser feito por ela e como deve se comportar, vestir, falar e agir interfere diretamente na dificuldade que a sociedade como um todo, incluindo as próprias mulheres, tem de reconhecer a importância do seu trabalho no campo da Educação Infantil. E a reprodução desse funcionamento social é escassa em oportunidades para a produção de novos habitus.

Para ser professora é necessário ser profissional, reconhecida pela sua importância na ciência e no desenvolvimento humano. Não é exclusivo da mulher, nem da mãe, tampouco uma continuidade do seu ambiente familiar. Para ser professora é preciso ser capaz de lidar com o próximo, com famílias, com crianças desamparadas, com dificuldades de aprendizagens, gestão, organização, financeiro, relações, chefia, com a produção de novos saberes científicos. Não é local exclusivo da maternidade.

Professoras precisam reconhecer seu papel enquanto professoras, independentemente de ser mulher, desvinculando a obrigação que a sociedade a impõe desde que se torna visível e, dessa forma, pode-se caminhar para um espaço de valorização e melhores condições de trabalho e salário. Nesse caminho, mulheres em geral ocuparão cargos melhores, se reconhecerão como capazes, não permitirão se encontrar em um espaço limitado pelo outro e não por serem mulheres, mas por ser quem são.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. **Revista Educação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 9-17, jan./abr. 2013. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/1894. Acesso em: 10 fev. 2021.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021. ldb

CARVALHO, M. E. P. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 1, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2364. Acesso em: 30 jul. 2021.

PEREIRA, A. M. L.; LIMA, L. D. S. C. A desvalorização da mulher no mercado de trabalho. **Org. So**c., Iturama, v. 6, n. 5, p. 133-148, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, M. F. C.; MUZZETI, L. R.; MICHELETI, L. I. S.; LEÃO, A. M. C. A dominação masculina: A construção histórica materializada em herança social e cultural. **Revista CAMINE**, Franca, v. 9, n. 1, p. 88-105, 2017. Disponível em: https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2142. Acesso em: 10 mar. 2021.

WACQUANT, A. Notas para Esclarecer a Noção de Habitus. **Academia**, v. 6, n. 16, p. 5-11, 2007. Disponível em: https://www.cchla.ufpb.br/rbse/WacquantArt.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.





A PERCEPTIBILIDADE DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
À docência e a criança na última etapa

Estefânia Coelho CHICARELLI
Marcia Cristina ARGENTI

Ariès (1978) retrata que a descoberta da infância se deu a partir do século XIII, já que até no século XII a infância passa a ser considerada um momento de rápida lembrança perdida, sem valor algum. Porém, no século XIII, os artistas que representavam as crianças não conseguiam expressar a real forma das mesmas, sendo elas retratadas como um adulto em miniatura, distinguindo ambos apenas pelo tamanho, sem nenhuma diferença de expressão, de traços ou de vestimentas.

> Até por volta do século XIII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, em um sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1978, p. 17).

Apesar do processo de descoberta da infância ter se iniciado a partir do século XIII, nos dias atuais há certa dificuldade para a sua visibilidade. Conforme, Sarmento (2007), a infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação, processo que ocorre por conta das concepções historicamente construídas sobre a própria infância numa perspectiva adultocentrada, sem o reconhecimento das peculiaridades e particularidades da criança.

> A criança é consideração como o não-adulto e este olhar adultocência sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano "completo". A infância como a idade do não está inscrita desde o ético da palavra latina que designa esta geração: *in fans*- o que não fala (SARMENTO, 2007, p. 33)

Para Abramovay e Kramer (2000), a pré-escola não tem a função de preparar para a escolaridade posterior, já que o conhecimento dessa fase não se restringe somente à alfabetização. A Educação Infantil reúne uma gama enorme de possibilidades de experiências a serem trabalhadas com as crianças, que podem influenciar de maneira tão significativa o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Arce e Baldan (2013) destacam que o brincar da criança é uma atividade que possui um caráter objetivo, já que é por meio dele que a criança vê uma forma de participar do mundo social em que vive e que foi construído historicamente. É através do brincar que a criança conhece o seu mundo, imaginando, imitando e criando o que veem no cotidiano dos adultos. O brincar e a brincadeira são geradores do desenvolvimento infantil.

> O brincar supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. As brincadeiras de imaginação/fantasia, por exemplo, exigem que seus participantes compreendam que o que está se fazendo não é o que aparenta ser (BORBA, 2006, p. 36).

De acordo com os estudos de Elkonin (2009), a atividade principal (ou dominante) é cada período que caracteriza o desenvolvimento individual do indivíduo. Nesse sentido, a atividade principal da criança pré-escolar é a brincadeira de papéis sociais (ou jogo de papéis), que é quando, por exemplo, a criança pega um bambolê e imagina que é um volante e começa a imitar um adulto dirigindo um carro.

O brincar, assim como as brincadeiras de jogos sociais, tem grande importância para o desenvolvimento da criança. Assim, é extremamente importante que ela seja planejada intencionalmente e mediada pelo o educador, desempenhando um melhor desenvolvimento de aprendizagem na criança.

> A brincadeira como atividade-guia da criança pré-escolar tem seu desenvolvimento condicionado às possibilidades que a realidade social oferece. Quando crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. Na escola de Educação Infantil, essa atividade deve ser intencionalmente planejada para garantir tais condições (MARCOLINO; MELLO; FOLQUE, 2016, p. 125).

A partir de tais referências, iremos verificar ao longo desse trabalho percepções sobre Infância e Educação Infantil de professores da última etapa da Educação Infantil, além de como é visto o Ensino Fundamental por eles, tendo em vista a Lei 11.274 de fevereiro de 2006, que antecipou um ano a entrada da criança de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa empírica foi realizada com duas turmas da última etapa da Educação Infantil de escolas localizadas no interior do estado de São Paulo, escolas que nos quais foram aplicados questionários com os educadores, observações e acompanhamento das atividades do cotidiano.

A primeira escola é municipal, situada num bairro de famílias de baixa renda, afastado do centro da cidade, tendo uma turma de 17 alunos matriculados no período, porém muitos faltavam, especialmente os parciais, tendo sempre cerca de 10 alunos presentes todos os dias. Na turma não havia nenhum aluno com necessidades especiais, porém havia alunos com dificuldades que, segundo o educador, era complicado ajudar tais alunos, pois ele só tinha sala de aula duas vezes por semana, onde eram feitas atividades em folhinhas escolhidas por ele. O professor T. tem 33 anos de idade, é formado em Magistério nível médio na modalidade normal, tem ensino superior em Pedagogia e Letras, além de pós-graduações em Gestão Escolar; Alfabetização e Letramento e Educação Infantil: Desafios e Perspectivas. T. tem 13 anos de anos de docência geral e 4 anos e meio de atuação como professor de Educação Infantil. Caracterizaremos essa escola como Escola A ao decorrer desse trabalho.

A segunda escola é particular, situada no centro da cidade, atendendo em sua maioria alunos de classe média e alta de diversos bairros da cidade, e até de cidades vizinhas. A turma contava com 18 alunos matriculados no período, os quais raramente faltavam. O método usado na alfabetização das crianças era o montessoriano e material apostilado. A professora E. tem 49 anos de idade, formada no ensino superior em Pedagogia, além de formações continuadas atribuídas pela própria escola. E. tem 27 anos de docência geral, e está atuando há 10 anos na Educação Infantil. Caracterizaremos essa escola como Escola B ao decorrer desse trabalho.

Metodologia

Para a escrita da pesquisa foi usado o livro Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Trate-se de uma pesquisa qualitativa, no qual considera a parte subjetiva do problema.

> A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções especificas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais (BARDIN, 1977, p. 115).

A metodologia da pesquisa envolve dois procedimentos para sua elaboração.

O primeiro foi um estudo teórico, envolvendo a Infância e a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando estudos das últimas décadas e documentos oficiais do MEC, uma análise documental.

Já o segundo procedimento foi um estudo empírico, acompanhando duas turmas da última etapa da Educação Infantil, uma turma de uma instituição municipal no interior de São Paulo, que contava com 17 alunos, e outra turma de uma instituição particular da mesma cidade, contando com 18 alunos, como já citado na introdução desse trabalho.

Nas duas instituições, realizamos observações e aplicamos questionário de perguntas abertas para os educadores, tendo como tópicos: caracterização do docente; representação da escola de Educação Infantil e representação de Infância.

Resultados e discussões

O educador T. da escola A atribuiu à Educação Infantil a finalidade de devolver a criança integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como citado no artigo 29 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional):

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)

Além de contribuir à criança a aprendizagem e o desenvolvimento humano, para compreender as interações entre os sujeitos. Entretanto no seu cotidiano o educador não fazia atividades que abrangiam esse "desenvolvimento integral" da criança, sem haver a intencionalidade pedagógica nas atividades lúdicas, deixando o brincar como um passatempo livre, já que as atividades na área externa, como o brincar na areia, onde as crianças passavam a maior parte do tempo, não era explorada pelo educador. Na instituição havia diversos espaços na área externa, incluindo quiosques e gramados, lugares que poderiam proporcionar as crianças experiências inovadoras. O educador não se sentia educador fora da sala de aula, já que não conseguia ver outros lugares a não a sala de aula para fazer o seu papel como professor.

> Assim, a Educação Infantil não pode perder seu foco que é o desenvolvimento integral da criança, atendendo as dimensões físicas, psicológicas,

> intelectuais, afetivas e sociais, constituindo-se em um espaço privilegiado para interação de aprendizagens significativas, onde o lúdico deve ser o foco principal (MARCONDES, 2012, p. 47)

As atividades pedagógicas em sala de aula ocorriam somente duas vezes por semana, algo que o educador representava descontentamento por ter acesso à sala apenas duas vezes por semana. Para tais atividades eram utilizadas fotocopias, nas quais se apresentava às crianças apenas uma letra ou um número. Atividade onde o professor fazia na lousa e as crianças somente copiavam, sem entender realmente o significado daquilo que não tinha motivo algum para elas.

Ao descrever o seu trabalho pedagógico com as crianças da última etapa da Educação Infantil, T. descreve que os primeiros momentos são bem descontraídos com cantigas de roda, músicas diversas, rodas de conversas, pensando no prazer em estar na escola e realizar diversas atividades, entrelaçando também a importância da ludicidade em suas atividades. No entanto, em seu cotidiano não era bem assim, pois não eram realizadas cantigas de rodas nem rodas de conversas. As músicas diversas só eram realizadas como treinamento para datas especiais, como dia da família e formatura, nos quais os pais assistiam. Já o lúdico não estava presente nas atividades mediadas pedagogicamente por ele.

Sobre o conteúdo a ser trabalhado na última etapa da Educação Infantil, o educador destacou as atividades direcionadas às linguagens orais e escritas, para assim desenvolver a consciência fonológica e a apropriação da escrita bem como ampliar o repertório vocabular das crianças. Porém, as crianças não eram ouvidas como deveriam, sendo silenciadas em momentos como a leitura de um livro, que deveria ser também um momento de interação com as crianças, em que elas também fossem escutadas e interrogadas. Sarmento (2009) coloca em questão a importância da infância e da criança, da sua escuta e da sua capacidade de criar.

> A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico, e para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2007, p. 36)

A teoria Histórico-Cultural considera o brincar, assim como o brinquedo, uma das atividades potenciadoras do desenvolvimento infantil, em especial, na criança de idade pré-escolar, se caracteriza os jogos de papéis como atividade dominante, já que nessa idade é através do brincar que a criança conhece e imita o mundo a sua volta, vê significados, descobre e aprende algo novo.

> O comportamento da criança nas situações do dia a dia é, quanto a seus fundamentos, oposto a seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como um protótipo e forma predominante da atividade do dia a dia da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 116)

Para explicar esse "algo novo", *Vigotski* apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que trata da distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para *Vigotski*, existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que é o resultado ou produto final de ciclos de desenvolvimento já completados, dado por aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, ou seja, sozinha sem a ajuda de um adulto; e o nível de desenvolvimento proximal, que define as funções que estão em processo de maturação, o estado dinâmico de desenvolvimento, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento proximal é determinado através da solução de problemas sob a orientação. Assim, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será zona de desenvolvimento real amanhã, isto é, o que a criança faz hoje com a assistência e a mediação de um adulto, amanhã fará sozinha. De certa maneira, a mediação feita pelo professor acerca das ações durante o brincar de seu aluno na zona de desenvolvimento proximal é uma forma de proporcionar o desenvolvimento.

> O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2007, p. 113)

A respeito da preparação para o Ensino Fundamental o educador apontou que há um planejamento e atividades relacionadas à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o educador disse que desenvolve as suas atividades do 2º semestre de forma mais intencionada e dirigida em relação à sua própria prática de ensino a fim de desenvolver a independência e a confiança para a nova etapa do Ensino Fundamental, porém, isso não acontece. Nas atividades pedagógicas desenvolvidas não há entrelaçamento com o Ensino Fundamental, além disso, foi observado o educador provocar medo nas crianças em relação ao Ensino Fundamental, com falas como: "Lá na outra escola se você

bater nos outros, as meninas grandes vão te bater; “Lá não é igual aqui”; Você acha que lá é assim? Não tem mamata igual aqui não!”. Ainda assim, algumas crianças tinham uma expectativa positiva a respeito do Ensino Fundamental, como o J.P que, durante o almoço, estava comentando com o seu amigo R., que no próximo ano iria para uma escola bem legal, na qual a mãe dele disse que pode mexer no computador, R. ficou bem feliz e complementou falando que os dois poderiam jogar videogame no computador da nova escola.

A única atividade que esteve relacionada ao Ensino Fundamental foi quando as crianças conheceram somente a quadra da escola ao lado do Ensino Fundamental, sem conhecer os demais espaços da escola, ficando lá somente por uma aula, 50 minutos. De certa forma, as crianças não tiveram um contato significativo com a escola de Ensino Fundamental, conhecendo apenas um dos lugares que as crianças de Ensino Fundamental e permanecem somente nas aulas de Educação Física, ficando a maior parte do tempo dentro da sala de aula.

> É perceptível, portanto, a pouca exploração dos ambientes que é possibilitada para os alunos no Ensino Fundamental, restringindo-os à permanência por muitas horas no ambiente de sua sala de aula. As crianças somente saíam das salas no momento do recreio e nas aulas de Educação Física em companhia dos docentes. Caso o professor necessitasse faltar algum dia, as crianças permaneciam dentro da sala, tendo aula de Matemática ou Português (MARCONDES, 2012, p. 129)

Ao responder sobre a Infância, o educador traz à tona questões como a falta de controle comportamental por ausência de seus respectivos responsáveis das crianças. Durante as observações, foi observado que a disciplina era algo muito colocado pelo educador nas crianças, com diversas broncas, chantagens e castigos.

Já na segunda escola, a escola B, ao responder sobre a finalidade da Educação Infantil a educadora E. aponta também aponta o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade. A educadora segue tais finalidades em partes, já que o brincar não era valorizado como trabalho pedagógico, colocando o brincar sempre em segundo plano com o objetivo de passar o tempo (na chegada ou na saída das crianças ou como recompensa). Esse momento não tinha mediação da pedagoga, só observação das estagiárias que se mostravam preocupadas, a todo o momento, com o fato das crianças se machucarem. Além disso, eram feitas chantagens com as crianças para fazerem as atividades em sala e terem disciplina. Se não o fizessem, ficariam sem brincar: “Tem que obedecer senão não vai brincar hoje”; “Ou vamos brincar ou trabalhar”; “Não vou mais deixar vocês brincarem

na entrada, é isso que vocês querem? Vão chegar e ficar sentados na carteira!". De certa forma, a escola não valorizava o brincar com a mediação pedagógica, pressionando as crianças sempre a cumprirem as atividades escolares. Havia uma separação muito grande entre o brincar e as atividades escolares, não existindo articulação. O brincar não era visto como trabalho e sim como passatempo ou como recompensa para as crianças.

Na Educação Infantil, as brincadeiras e a ampliação de novas experiências acabam sendo desconsideradas como atividades potenciadoras para a criança, sendo substituídas por sistemas apostilados de ensino, com metas e inúmeras cobranças a criança, que não está preparada para isso.

> A maior preocupação subentendida nos documentos é com a escolarização. Atualmente, presenciamos o uso de materiais prontos, sistemas apostilados de ensino, utilizados como instrumentos de alfabetização, iniciada não mais na segunda infância, com crianças de 4-6 anos – o que já era motivo da preocupação –, mas como tarefa maternal na primeira infância (crianças de 2-3 anos) (BARROS, 2009, p. 53)

Ao responder sobre o trabalho desenvolvido na última etapa da Educação Infantil, E. coloca em questão a rotina, a qual era considerada como bem rígida. A educadora tinha de seguir e dar o conteúdo do ensino apostilado, como determinado pela escola, o que muitas vezes acabava impressionando as crianças. Os conteúdos trabalhados com as crianças eram a alfabetização Montessoriana, linguagem oral e escrita, linguagem lógico-matemática, natureza e sociedade, artes, corpo e movimento.

A respeito da preparação para o Ensino Fundamental a educadora apontou que há um planejamento e atividades relacionadas à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Porém, devido ao fato de a transição ser feita no mesmo espaço parecer algo natural, em que as crianças nem percebem que estão passando de um nível de ensino para outro.

Ao responder sobre a Infância a educadora aponta a imaturidade das crianças de 5 anos, os quais são diariamente pressionadas por ela a cumprirem as atividades de alfabetização designadas pelo o ensino apostilado da escola, sem valorização da criatividade e da argumentação que o brincar e a brincadeira pode trazer à criança. Postman (1999) retrata essa concepção atribuída às crianças como "adulto-criança", uma criança que é vista como um adulto que deve cumprir responsabilidades e deveres, algo que está cada vez mais comum em nossa cultura, o aceleramento infantil, fazendo que se perca o sentido de ser criança e seja transformado num sentido só, o de ser adulto, ou melhor, adulto-criança.

> Como a arena simbólica em que acontece o crescimento humano muda na forma e no conteúdo, e, em especial, muda na direção de não exigir diferenciação entre a sensibilidade do adulto e a da criança, inevitavelmente as duas etapas da vida se fundem numa só (POSTMAN, 1999, p. 113)

Contudo, podemos ver que nos dois contextos há uma descaracterização da infância da criança, de maneira que o seu brincar, em suas singularidades e peculiaridades, não é considerado como uma atividade que deve ser trabalhada com intencionalidade pedagógica. A criança em um olhar adultocêntrico é vista como um "mini-adulto", passando por chantagens, ameaças e ordens, não havendo espaço para a sua escuta nem fala. Em ambas as escolas em suas atividades pedagógicas não há preocupação com a criança, já que de um lado na escola A, o educador que só faz atividades pedagógicas em sala onde as crianças só copiam para ser mostrado posteriormente para os pais que estão produzindo e fingindo que estão "aprendendo", pois aquilo não tem significado real para elas, e do outro lado, a escola B, que possui um ensino apostilado sequencial em que as crianças são obrigadas a cumprirem metas e a rotinas da escola.

Considerações finais

A Educação Infantil, na sua última etapa, tem a necessidade de ver a criança como um ser que tem particularidades e peculiaridades, capaz de criar, representar e desenvolver experiências que. mediadas pelo adulto, são enriquecedoras para o seu desenvolvimento, caracterizado por aquilo que já foi construído histórica e socialmente pela própria sociedade. Conforme Kramer (2006), conhecer a infância e as crianças é favorecer o nosso processo histórico, no qual o humano continua sendo sujeito crítico da história que ele produz, e que o produz.

Destarte, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil se não realizada for através da dimensão lúdica da criança poderá não ser bem-sucedida, ocasionando uma ocultação da infância, uma fase tão necessária para o desenvolvimento por completo da criança.

> O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos. (KUHLMANN, 2000, p. 17)

Conforme Perez e Chicarelli (2018), é preciso que a Educação Infantil realize um processo formativo e humanizador, ressignificando a concepção de infância e as práticas pedagógicas, assim como valorizando a criança e a intencionalidade das aprendizagens e da apropriação da cultura nesta fase de escolarização. A partir desse posicionamento, temos o desafio de pensar a infância não somente como uma preparação para o futuro, mas sim, como uma etapa da vida com sua importância e com desdobramentos na condução das práticas pedagógicas pelos educadores.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. *In*: ARCE, A. I**nterações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o Brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BORBA, A. M. O brincar como um mundo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN J. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2021.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A.; FOLQUE, M. A. Brincar juntos na Escola da Infância: A brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 123-135, jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/101. Acesso em: 11 jun. 2021.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101554. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREZ, M. C. A.; CHICARELLI, E. C. Reflexões acerca da (in) visibilidade da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. *In*: MONTEIRO, S. A. S. (org.). **Filosofia, política, educação, direito e sociedade**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





A PSICOMOTRICIDADE E O JOGO DE PAPÉIS SOCIAIS
Ou jogo protagonizado

Fernanda Pagotto BUSINARO
Suselaine Ap. Zaniolo MASCIOLI

De acordo com Elkonin (1998), a relação da psicomotricidade com o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado é a atividade principal de crianças de 3 a 6 anos. Nesse sentido, buscaremos observar a integração das funções motoras e psíquicas, relacionando-as ao Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, que fazem parte do desenvolvimento da criança na pré-escola.

Segundo Oliveira (1998) a psicomotricidade como ciência que atua na área de educação, pode se tornar uma ação pedagógica, melhorar o comportamento infantil e atuar como um estímulo durante episódios lúdicos do denominado "Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado" que é, segundo a Teoria Histórico Cultural a principal atividade do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

O tema da investigação surgiu do nosso interesse pessoal e comum sobre o assunto, tendo a hipótese de que as crianças que exploram a liberdade corpórea e suas habilidades psicomotoras podem desenvolver o jogo de faz de conta de forma mais rica e criativa. Para tanto, o artigo que aqui se apresenta tem como objetivos analisar a relação e as influências entre o desenvolvimento Psicomotor e o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado e refletir sobre a importância do estímulo com o caráter lúdico e psicomotor para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

Psicomotricidade: Origem, conceitos e habilidades

Em um breve panorama histórico, podemos observar a origem da Psicomotricidade desde a Antiguidade, onde o ser humano valorizava o seu próprio corpo como sinal da masculinidade. Como afirmam Falcão e Barreto (2009, p. 85) "A cultura do corpo tem sua origem nas grandes cidades gregas. O homem grego sabia dar ao corpo um lugar de eleição, nos estádios e nos lugares de culto, no mármore ou nas cores.".

No decorrer do desenvolvimento humano, tanto corpóreo quanto psíquico, a partir do século XIX, houve a necessidade de criar uma área responsável por explicar certos fenômenos clínico-patológicos que, até o momento, nenhuma área conseguia explicar. Nasce, portanto, o termo psicomotricidade em 1870 na França, com um enfoque totalmente neurológico.

Com respaldo em Oliveira (1998), podemos afirmar que o termo psicomotricidade foi criado por Ernest Dupré em 1920, significando o entrelaçamento entre o movimento e o pensamento, que se interessava pelo desequilíbrio corpóreo de seus alunos, ou seja, relacionando a psicomotricidade com a inteligência. A psicomotricidade, portanto, influenciada pelas obras Wallon, diferentemente de Dupré, passa a relacionar a psicomotricidade com o caráter, incluindo as emoções e não com a inteligência, assim a psicomotricidade passa a ter uma finalidade de reeducação, de modo que essa prática psicomotora passou a ser "exercícios para reeducar a atividade tônica, a atividade de relação e controle motor." (FALCÃO; BARRETO, 2009, p. 87).

Assim, segundo Falcão e Barreto (2009), podemos definir psicomotricidade como um termo que compreende o movimento organizado e integrado a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização. Esta função psicomotora pode estar vinculada com outras áreas do conhecimento, como a artística, que permite aperfeiçoar as capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, utilizando o corpo como mediador.

Oliveira (1998) classifica as habilidades psicomotoras, ou seja: coordenação global e fina; lateralidade; estrutura espacial; a estrutura temporal; esquema corporal; discriminação visual e auditiva. A seguir, realizamos uma breve definição de cada habilidade, com base em Ambrosio e Ambrosio (2016) e Oliveira (1998).

A coordenação é caracterizada por uma organização na qual o movimento do corpo estruturado mentalmente ocorre de forma mais idêntica possível. Pode ser subclassificada em coordenação global (também denominada na literatura como coordenação motora ampla ou grossa) identificada pela utilização dos grandes grupos musculares, com o objetivo de ter postura e o controle do corpo. Alguns exemplos de atividades que auxiliam no desenvolvimento da coordenação global seriam ações como correr, andar, empurrar, puxar e entre outras.

Já a coordenação motora fina, ou refinada é caracterizada pela utilização de músculos pequenos, como mãos e pés, com o objetivo de desenvolver tarefas delicadas e precisas. Assim, há a utilização das mãos para executar alguma ação ou a serviço de atividades inteligentes, como a escrita. Alguns exemplos são: desenhar, escrever, costurar, recortar e entre outras.

A lateralidade, outra habilidade, é caracterizada pela dominância de um

dos lados, ou seja, capacidade que se concebe ao ser humano quando este realiza atividades com a predominância de um lado do corpo (direito ou esquerdo). Essa dominância se dá em três níveis de acordo com Oliveira (1998): Mão, pé e olho. É necessário que a criança experimente os dois lados, sem interferência, pois ela quem irá se adaptar com o meio externo futuramente.

Outra habilidade não menos importante é a estruturação espacial. Ao longo de seu desenvolvimento social o indivíduo irá construir sua própria noção espacial que favorecerá junto com a manipulação dos objetos o avanço em ideias de agrupamentos e abstrações. Essa habilidade não é inata, mas se dá a partir da manipulação o indivíduo a desenvolve. A estruturação espacial implica de acordo com Oliveira (1998) em tomar consciência da situação do próprio corpo no meio, isto é, do lugar e da orientação. Essa habilidade é indispensável para o convívio em sociedade.

Outra habilidade abordada é a estrutura temporal que é indissociável da estrutura espacial, pois "A noção de corpo, espaço e tempo têm que estar intimamente ligadas se quisermos entender o movimento humano. O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência" (OLIVEIRA, 1998, p. 85). Capacitar-se da habilidade espaço-tempo é, portanto, compreender o lugar em que se ocupa no meio ambiente e também aprender a se situar no tempo para realizar ações diante a uma organização referente ao passado, presente ou futuro.

Com base nos estudos de Oliveira (1998), notamos que ao longo da vida as percepções sensoriais, ou seja, os sentidos humanos são desenvolvidos e explorados, e também auxiliam na maior organização das habilidades psicomotoras, como por exemplo, a estruturação espacial que depende muito da visão.

Outra habilidade psicomotora é o esquema corporal, que pode ser compreendido como a representação mental que o indivíduo estabelece sobre seu próprio corpo. Assim, "todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais" (OLIVEIRA, 1998, p. 47).

O corpo não é algo apenas orgânico e biológico, também é um lugar constituído por sentimentos, emoções, prazeres e outros estados que permitem o indivíduo vivenciar. Na opinião de Oliveira (1998, p 51) "O corpo é a ponte de referência que o homem possui para conhecer e interagir com o mundo...".

É preciso que desde a mais tenra idade, o indivíduo saiba que se descreve por ser único e não fragmentado com suas próprias características e especificidade. De acordo com Oliveira (1998), é importante que os educadores favoreçam aos alunos uma interiorização corporal porque é por meio da interiorização que a criança toma consciência de seu próprio corpo.

E por fim, a última habilidade se configura na discriminação visual e auditiva, na qual tem o objetivo de através dessas percepções humanas, visão e audição,

obter informações sobre o meio, como principalmente a linguagem e a escrita. Assim, como Oliveira (1998) afirma, durante a escrita o indivíduo necessita da coordenação óculo-manual, pois seus olhos devem "seguir" as mãos, enquanto estas escrevem. Por isto, quando a criança passa a discriminar as numerosas letras, identificar símbolos, desenvolver a memória visual (retenção dos símbolos visuais apresentados), é porque atingiu a sua organização visual. Já a discriminação auditiva, segundo Oliveira (1998), está muito ligada à atividade motora, diretamente conectada a escrita e em particular o ditado.

Portanto, para a criança apresentar uma boa discriminação auditiva é favorável que haja os estímulos na escola e em casa, além da obtenção da capacidade de decodificar símbolos, da memorização e de uma boa simbolização, a criança estará desenvolvendo os recursos suficientes para uma discriminação auditiva satisfatória.

Para Oliveira (1998) a psicomotricidade no ambiente escolar atua não somente como uma educação, mas também em uma reeducação para desenvolver as habilidades psicomotoras ainda não integradas à criança. O educador pode auxiliar nas dificuldades existentes no aluno - e que são influenciadas pelo seu meio sócioeconômico, cultural ou familiar – por meio do caráter lúdico da corporeidade favorecendo o desenvolvimento da psicomotricidade.

O papel do professor mediante a literatura estudada é essencial, uma vez que é ele que na maioria das vezes, escolhe as atividades, os materiais e prepara o ambiente. Tais ações pedagógicas devem sempre procurar estimular e possibilitar mediações no desenvolvimento psicomotor infantil.

O jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado na perspectiva histórico-cultural

Para explicar a Psicologia do Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, o referencial utilizado foi a Teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky e de seus colaboradores que procuram entender como o homem – representando a categoria ser humano, se desenvolve dentro de suas particularidades e influência do meio em que vive.

Sendo assim, a Teoria histórico-cultural acredita que o homem é um ser social, se desenvolve socialmente nas relações que estabelece entre as pessoas e, por um processo dialético, se constitui individualmente. Como afirma Mascioli (2014), é na interação com outras pessoas que a criança desenvolve sua personalidade, sua identidade e constrói seu conhecimento.

O desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar resulta do amadurecimento da linguagem, que é função psíquica necessária para comunica-

ção e também resulta da "atividade principal" desta faixa etária que é o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado. Segundo Leontiev (2004, p. 312) "a actividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estádio do seu desenvolvimento".

O Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado sendo, portanto, a atividade principal da criança em fase pré-escolar (três a seis anos) irá possibilitar que ela desenvolva os seus processos psíquicos e estimule novas funções psicológicas como, por exemplo, a imaginação.

Conforme Prestes (2006), essa atividade dramática irá conduzir o desenvolvimento psíquico da criança, gerando novas condutas psíquicas e possibilitando o surgimento de neoformações que alteram e reestruturam as funções psíquicas da criança. Segundo a mesma autora, o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, dentro de contextos educativos, além de desenvolver o psiquismo preparando-o para novas brincadeiras, atividades e pensamentos, também amplia a compreensão do mundo da criança pré-escolar e possibilita que ela construa sua personalidade, confrontando com o individualismo naturalizado da sociedade e contrapondo-se aos modelos hegemônicos expostos no cotidiano.

Por meio do jogo a criança se apropria do mundo adulto e compreende o processo de cooperação que auxilia na superação do egocentrismo e da satisfação de pertencer ao mundo dos adultos. Segundo Elkonin (1998, p. 5), "a questão é que com os avanços no desenvolvimento da fala surge um plano de 'atividade ideal' (= consciência)... Em princípio, esse plano requer o apoio no objeto, a ação (real) da situação."

De acordo com a Teoria da Psicologia do Jogo Infantil, desenvolvida por Daniil Borisovich Elkonin, a partir dos estudos de Vygotsky, podemos afirmar que o "jogo" pode atribuir vários significados e caracteriza fenômenos diversos dentre as várias vertentes de pensamento. Assim, com apoio da Teoria Histórico Cultural, pode-se dizer que o jogo em sua origem histórica tem relação com a divisão de trabalho, a partir do momento em que as crianças são separadas do processo de produção, visto que antes em uma sociedade subdesenvolvida e primitiva não havia a diferença entre os afazeres dos adultos e das crianças, pois estas incorporaram muito cedo o trabalho dos adultos, e consequentemente as crianças nessa época também eram obrigadas a amadurecer muito rápido. Desta forma, segundo o referido autor, não há indícios de fato de quando surgiu o jogo, mas estudos mostram que houve a necessidade da separação das crianças do trabalho adulto, assim o jogo é resultante desta complexidade do trabalho que impossibilitou que crianças utilizassem instrumentos inseguros.

Deste modo, nas sociedades primitivas não havia o Jogo Protagonizado, mesmo havendo capacidade de ele existir. Assim, o Jogo de Papéis Sociais ou o

Jogo Protagonizado é uma atividade na qual é predominantemente caracterizado pelas crianças em idade pré-escolar. Destarte, essas crianças brincam de faz de conta assumindo papéis sociais dos adultos, utilizando a situação fictícia, que é caracterizada pela imitação, ligada com as ações reais, formando assim a unidade fundamental do jogo.

Segundo Elkonin (1998), é durante o jogo que a criança tem a possibilidade de realizar desejos que não são possíveis de realizar na vida real, por isso quando a criança pertence a um espaço rico de experiências seja na escola ou em casa, fazendo leituras, conhecendo lugares ou realizando atividades psicomotoras, ela é capaz de imaginar e fazer muitas coisas durante a brincadeira, potencializando assim essa atividade que a levará a um estágio de desenvolvimento superior.

Uma das premissas para a realização do Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, segundo Elkonin (1998), é a substituição dos objetos reais que recebem nomes diante das suas especificações lúdicas. Outra premissa importante é que a criança irá realizar a brincadeira de fato como acontece no cotidiano dos adultos, realizando uma imitação do papel social que ela queira interpretar, além de que a criança começará a comparar as suas ações com as dos adultos para que futuramente ela possa emancipar a sua própria ação da ação do adulto, ou seja, se tornar independente.

De acordo com Prestes (2016), durante a situação lúdica, a criança é livre para escolher o papel social a ser realizado, mas cabe a ela seguir as regras sociais de fato como é observado para que ela possa se sentir pertencente ao mundo adulto, determinando então uma liberdade ilusória. Ademais, para que tenha uma aparência real e que de fato a brincadeira se concretize é necessário que a criança ou as crianças sigam regras. Esse passo evolutivo, portanto, de compreender as regras sociais em interpretar um papel, condicionará a criança a educar sua própria conduta, a partir da autoeducação ou autopercepção.

Além de uma nova função psíquica, essa atividade lúdica também proporciona o surgimento de novas condutas como a autorreguladora, que é quando a criança controla a sua própria vontade e a conduta arbitrária, onde há a formação de critérios cooperativos, pois de acordo com Pasqualini e Abrantes (2013), a perspectiva do outro é experimentada e respeitada durante a brincadeira, e isso favorece a reflexão de que o individualismo é posto em contraste com a ideia de coletividade.

Assim, o jogo sofre mudanças em sua estrutura de acordo com a evolução das experiências das crianças, podendo estar em grandes grupos ou não durante a atividade lúdica, o Jogo. Desta forma, os Jogos de Papéis Sociais ou Jogos Protagonizados além de serem aperfeiçoados por meio das experiências cotidianas das crianças, também podem mudar por meio das exigências da interpretação de papel dependendo da idade da criança.

Relações entre a psicomotricidade e o jogo de papéis sociais ou jogo protagonizado

As relações entre a Psicomotricidade e o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado evidenciaram grandes alcances e questionamentos sobre o desenvolvimento íntegro psicomotor e o Jogo infantil. Como consequência disso, Almeida e Silva (entre 2017 a 2020) afirmam dentro da perspectiva histórico-cultural, que a criança se desenvolve a partir de interações com o mundo externo e nas ações com os outros sobre ela. Sendo assim, tanto a psicomotricidade quanto o Jogo são saberes que serão apropriados pela criança por meio de uma relação dialética com o professor ou responsável durante todo o contexto escolar.

Dessa forma, a psicomotricidade assimilada há uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório-motoras e psíquicas para a compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, utilizando o corpo como mediador colabora principalmente para o desenvolvimento de habilidades motoras que, quando bem exploradas e estimuladas por um adulto ou responsável, a criança cria possibilidades para a compreensão do mundo a partir do Jogo. Assim, durante o jogo, a criança utiliza de habilidades psicomotoras, e quando bem definidas tornam o jogo mais interessante e acabam potencializando ainda mais o desenvolvimento da criança.

Além dessa forma de dependência que a criança terá com a psicomotricidade para desfrutar dos jogos de faz de conta, a psicomotricidade entre as diversas habilidades que atuam no desenvolvimento infantil, influencia diretamente na evolução da afetividade, ou seja, a criança quando está com dificuldade psicomotora têm problemas de se relacionar com as outras pessoas, pois a tendência é se esconder prejudicando a maturação do seu sistema nervoso e a própria relação social. Com isso, afirma Oliveira (1998, p. 36) “O movimento, como já vimos, é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações”.

Na perspectiva de Mascioli (2004), os jogos educativos, quando envolvem o movimento e a expressão corporal no espaço escolar podem auxiliar o processo ensino aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades infantis necessárias para o avanço escolar.

Durante toda a fase escolar, segundo Costa e Cardoso (entre 2013 a 2020), as crianças aprendem conteúdos formais, como matemática e português, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo delas, porém além dessas matérias tradicionais, pouco se ensina no processo de escolarização, as crianças a terem consciências corporais porque pouco se sabe, mas quanto mais cedo se trabalhar as habilidades motoras melhores serão os resultados.

Esses conteúdos são extremamente importantes, a disciplina de Educação

Física não é apenas para ensaios de danças para as festas comemorativas, esta disciplina exige ensinar o cuidado do corpo, o domínio e o controle motor, o desenvolvimento de habilidades, ou seja, todo um cuidado que irá além da vida. E não apenas na aula de Educação Física, dentro da própria sala de aula, como por exemplo, a postura ao se sentar, a forma de pegar o lápis, ao usar uma tesoura, entre outros, são todos exemplos que remetem o cuidado e o ensinamento correto para que futuramente a criança se aproprie e tenha o domínio e o controle de seu próprio corpo.

A psicomotricidade é uma ciência que atua na reeducação e educação infantil dentro do contexto escolar, capacitando as crianças a desenvolverem habilidades motoras para a construção de uma linguagem corporal e intelectual. Além disso, ela também atua como disciplina indispensável, desde a mais tenra idade, na qual resulta em capacitar as crianças a desenvolverem autonomia social e intelectual, que quando atrelada durante os episódios lúdicos do Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado, a criança passa também a desenvolver novas funções psíquicas e novas condutas, como a imaginação, capacidade que surge durante o período pré-escolar, e a autorregulação, quando a criança passa a ter o próprio controle de seu corpo.

O Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado se caracteriza por constituir uma etapa do brincar, assim se identifica pelo brincar do faz de conta, e segundo pesquisa analisada por Silva, Cardoso e Machado (2018), a brincadeira do faz de conta é que menos se concretiza dentro do âmbito escolar. Um fator intrigante para nós pesquisadores, que acreditamos que o brincar durante a fase escolar da educação infantil é a principal linguagem que a criança encontra para compreender o mundo ao seu redor.

Segundo os mesmos autores, a brincadeira no contexto escolar atua na formação da identidade, na capacidade de autonomia e principalmente, na evolução da imaginação. E quando se remete aos dados que as crianças ao invés de brincarem ao ar livre, brincarem de faz de conta (Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado), e de conhecerem o próprio corpo (Psicomotricidade), estarem retidas dentro de uma sala de aula apenas em contato com conteúdos formais estamos tirando a sua própria capacidade e sua liberdade de prosperar futuramente.

Conclusão

O estudo pretendeu enfatizar a importância de desenvolver a psicomotricidade como ação pedagógica dentro de ambientes educacionais para que esta possa possibilitar às crianças, principalmente, pré-escolares de 3 a 6 anos, a fortalecer o seu crescimento cognitivo e afetivo por meio de sua atividade principal que é o

Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado para uma brincadeira mais rica e criativa, pensamento não somente no cognitivo, mas também na habilidade corpórea das crianças.

Portanto, é imprescindível a discussão e a efetivação de temas como a psicomotricidade e o Jogo de Papéis Sociais ou Jogo Protagonizado dentro do currículo escolar. Ainda em pleno século XXI, são disciplinas pouco debatidas, mas são disciplinas altamente importantes para o desenvolvimento integral da criança, principalmente, em idade pré-escolar. Assim, a criança precisa saber conhecer o seu corpo, as suas habilidades e suas capacidades quando criança, para que consiga se comunicar, se conhecer e para realizar suas atividades cotidianas, como a brincadeira do faz de conta, que ampliará a suas capacidades psíquicas com por meio de uma nova função psíquica, a imaginação, e novas condutas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M.; SILVA, M. J. J. A psicomotricidade no processo de aprendizagem da criança. **Scientific Magazine**, entre 2017 a 2020. Disponível em: http://scientificmagazine.com.br/sc/edicoes-anteriores/. Acesso em: 20/01/2021

AMBROSIO, T. P.; AMBROSIO, A. G. S. **Aprendizagem Motora e Psicomotricidade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2016.

COSTA, R. M.; CARDOSO, L. C. **Os benefícios da psicomotricidade na educação**. Ceará: UECE, 2013 a 2020.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALCÃO, H. T.; BARRETO, M. A M. Breve Histórico da Psicomotricidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 84-94, ago. 2009. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21046. Acesso em: 10 mar. 2021.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo na criança**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MASCIOLI, S. A. Z. **A utilização de jogos com o movimento como recurso didático**: Diversificando as formas do ensinar e do aprender. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2562. Acesso em: 15 set. 2021.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: Um direito da infância e uma responsabilidade da escola. ANGOTTI, M. *In*: **Educação Infantil, para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

PASQUALINI. J. C.; ABRANTES. A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: O papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 13-24, dez. 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125075. Acesso em: 12 mar. 2021.

PRESTES, Z. A brincadeira do faz de conta e a Infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INFÂNCIA.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

SILVA, E. R.; CARDOSO, M. A.; MACHADO, M. F. M. S. Brincadeira e Psicomotricidade: Encontros na Educação Infantil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, jul. 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/15/brincadeira-e-psicomotricidade-encontros-na-educao-infantil. Acesso em: 10 mar. 2021.



CAPITAL CULTURAL
Ensaios sobre sua influência no êxito da prática docente

Jhennyfer Marques Gomes MENDES
Luci Regina MUZZETI

As consequências das desigualdades sociais na escola são um tema amplamente discutido no mundo. Pensando especificamente no Brasil, Almeida (2007) afirma que a desigualdade educacional é muito marcante nas escolas do país, mesmo se compararmos com outros que possuem renda per capita parecida ou inferior. Tendo em vista esse contexto, optamos por analisar a situação a partir dos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu. A escolha pelo referido autor se deu devido a sua importância dentro dos campos da sociologia e antropologia, com uma visão analítica sobre a complexidade do mundo social, em especial, sobre o social como um espaço de lutas. De tal forma, podemos associar a desigualdade escolar com os estudos de Bourdieu, para entender que a escolarização dos pais interfere diretamente no desempenho escolar de seus filhos, uma vez que eles são os principais responsáveis pela transmissão de cultura para os menores.

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

Assim sendo, quando iniciam a vida escolar os alunos já possuem uma bagagem cultural proporcionada pela família. A escola, por sua vez, atua enquanto instituição responsável pela transmissão de uma "cultura erudita", isto é, uma cultura que representa os valores, costumes e interesses da classe dominante. A atuação da escola quase sempre culmina em fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas mais populares, pois a cultura adquirida em contato com sua

família está em desencontro com a imposta pela escola. Dessa forma, a instituição se torna um ambiente de violência simbólica e, também, responsável pela manutenção do *status quo.*

Portanto, a partir dessa breve explanação e de pesquisas recentes, como de Carmignolli (2019), podemos entender qual é a influência do capital cultural no sucesso da trajetória escolar dos alunos. Todavia, o presente artigo pretende ampliar essa discussão, de modo a trocar o foco do aluno para o professor e entender em que medida o capital cultural influencia no êxito da prática docente.

Para tanto, a metodologia desse artigo é definida como pesquisa bibliográfica, pois tem como foco temático o conceito de capital cultural, presente nos textos clássicos bourdienianos e em pesquisas recentes e se constitui como um recorte da pesquisa intitulada "a influência do capital cultural na prática docente para o uso de tecnologias".

Cultura e escola

Primeiramente, é necessário compreender a visão de cultura sob a perspectiva bourdieusiana. Para tanto, os autores Passiani e Arruda (2017) fizeram uma sistematização do conceito, que tem origem nas ideias de Marx, Weber e Durkheim, esclarecendo que a cultura nessa perspectiva se refere ao "conjunto de representações, valores morais e ideais que institui e organiza a sociedade" (PASSIANI; ARRUDA, 2017, p. 135). Ou, de modo mais simplificado, pode ser compreendida como formas de descrever e compreender o mundo por parte dos agentes sociais. No entanto, vale ressaltar que a cultura é composta por uma espécie de elementos simbólicos que decorrem das ações humanas, por isso são denominadas "estruturas estruturantes".

A cultura tem relação direta com a posição social que o indivíduo ocupa na sociedade e pode ser identificada na forma de elementos simbólicos ou, também, na forma objetivada, na qual adquire materialidade como, por exemplo, em obras de arte. Em virtude desses aspectos,

> [...] as capacidades de produzir, reconhecer, consumir, admirar e apreciar os bens culturais não correspondem a predisposições ou competências inatas, mas são arbitrários culturais inculcados por processos de aprendizagem desenvolvidos por instituições sociais como a família e a escola (PASSIANI; ARRUDA, 2017, p. 136)

Em outras palavras, a cultura que temos acesso por meio da família tem relação com a classe social que pertencemos, ao passo que a cultura que temos

contato na escola é, em sua quase totalidade, a cultura da aristocracia. Em conformidade com essa ideia, Rezende (2017) afirma que, segundo Bourdieu, esse é o propósito do sistema de ensino, pois ele funciona de forma a mascarar a realidade, escondendo que existem várias culturas e que a imposta pelo currículo escolar é apenas uma das opções e só acontece dessa forma porque ela é legitimada pela classe dominante.

Desse modo, por meio de um discurso de que a cultura é neutra e legítima, a escola transforma as diferenças sociais em desigualdades legitimadas, justificando pelo mito do dom e do talento que, por sua vez, nega o privilégio cultural dos alunos provenientes da classe dominante, em detrimento ao reforço do fracasso dos alunos das classes mais pobres. Para Mendes e Seixas (2003), existe uma luta constante que envolve estratégias individuais ou até mesmo coletivas de classificação, desclassificação e reclassificação da posição social que ocupam.

É por esse motivo que algumas pessoas ainda veem a escola como uma instituição que permite mobilidade social. No entanto, para Bourdieu a sociedade está imersa num contexto de dominação de classes e, para que isso aconteça, há uma mobilização do poder simbólico de forma a impor determinadas significações como legítimas. Sob esse ponto de vista, a escola não permite mobilidade, pelo contrário, ela impõe uma cultura considerada valorosa pela classe dominante.

> Enquanto "força formadora de hábitos", a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado (BOURDIEU, 2007, p. 210)

Isso significa dizer que a escola desenvolve um habitus nos alunos, impõe um conjunto de valores, atitudes e pensamentos iguais para aquele coletivo. "[...] do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum, de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação." (BOURDIEU, 2007, p. 205). No entanto, fazendo isso ela perpetua as desigualdades sociais, pois tenta transmitir conteúdos que tem por objetivo conservar os valores que garantem a ordem social.

> Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores de êxito social com os de

> prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la (BOURDIEU, 2007, p. 48)

Essa cultura imposta pela escola como currículo padrão, também tem consequências em âmbitos sociais, como o futuro escolar dos filhos, por exemplo, que variam de acordo com as significações comuns para cada classe social. Sob essa perspectiva, a diferença entre as classes mais pobres e a pequena burguesia é que a primeira não tem acesso à cultura nem possui recursos para tal (aqui podemos mencionar a ausência de outros tipos de capital como o econômico), enquanto a última não tem acesso à cultura erudita de fato, mas tem condições e muita vontade de adquiri-la. Esse fato se dá porque as grandes taxas de fracasso escolar associadas às camadas populares desestimulam o investimento de tempo e dinheiro em educação, como forma de serem reclassificados socialmente.

Capital cultural

Seguindo a mesma linha de raciocínio do conceito de cultura, partiremos da definição de capital para um melhor entendimento. O autor Frédéric Lebaron (2017) define que:

> Um "capital" é um "recurso", segundo o modelo do "patrimônio", isto é, um estoque de elementos (ou "componentes") que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma "comunidade", um país, etc. Um capital é também uma forma de "segurança", especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado (LEBARON, 2017, p. 101)

Logo, o Capital Cultural pode ser entendido como um conjunto de recursos, materiais ou não, que incluem modos de pensar, de agir, valores morais e ideais de determinados indivíduos ou grupos. Esses recursos têm relação direta com as classes sociais ao qual pertencem, indicam poder e podem ser investidos ou acumulados.

Com mais detalhes Nogueira (2017) explica que a noção de capital cultural tem início na França, por volta de 1950, com os estudos sobre as origens sociais dos alunos e sua relação com o desempenho escolar. É nesse contexto que Bourdieu busca testar novas hipóteses, a partir da premissa de que

> [...] as crianças originarias das classes sociais superiores herdam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc., os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no mercado escolar (NOGUEIRA, 2017, p. 103)

Essa hipótese se sustenta cada vez mais, com o surgimento e avanço do Estado Moderno, no qual os burocratas, que faziam parte da aristocracia e da nobreza, ganham força e legitimidade em razão de suas formações escolares em grandes instituições da época. É assim que eles espalham suas ideias como as melhores.

A partir dessas reflexões, Bourdieu conclui que "A relação que um indivíduo mantém com a sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ela adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura." (BOURDIEU, 2007, p. 218-219). Ou seja, assim como se pode ver as diferenças bem claras entre um autodidata e um estudante escolar, é possível diferenciar os alunos das camadas mais populares, dos alunos das camadas superiores, na medida em que os mais ricos tem contato com a cultura dominante mais cedo e dentro do âmbito familiar.

Dessa maneira, Bourdieu passa a utilizar o conceito de capital cultural em seus registros. Nogueira (2017) faz um levantamento das obras, apontando que em 1966, capital cultural aparece no livro "*L'Amour de l'art*", para dissertar sobre a relação entre o capital cultural e o acesso e a apropriação de obras de arte, falando também sobre a experiência estética. Já em 1979, no livro "*La distinction*", Bourdieu fala sobre as práticas culturais consideradas bem ou malvistas socialmente, além do seu papel na distinção das diferentes classes sociais. Por outro lado, em 1984, no livro "*Homo Academicus*" ele utiliza capital cultural para analisar a relação da produção intelectual de professores universitários com determinantes sociais. E, em "*La noblesse d'État*", em 1989, o sociólogo estuda especificamente a elite burocrática e a relação do capital cultural com o êxito escolar. Também em 1979, Bourdieu publica um capítulo intitulado "*Les trois états du capital cultural*", traduzido por Magali de Castro no livro "Escritos de Educação" em 2007, no qual o autor explica o conceito e as três formas em que ele pode existir, sendo elas o estado incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

> No estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado

> objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

Como já mencionado aqui, o capital cultural tem relação com elementos simbólicos e no primeiro estado esses elementos se tornam parte do corpo de quem os detém, por isso, pode ser entendido como um "ter" que se tornou "ser" e acompanha o indivíduo até a morte. O capital cultural incorporado tem relação direta com o habitus do sujeito social, porém, para ser adquirido ele demanda investimento de tempo. Esse investimento é uma característica importante desse estado, pois é ele quem dá o caráter de pessoal e torna esse tipo de capital intransferível. Um exemplo desse tipo de capital cultural é o domínio da norma culta da Língua Portuguesa.

Nesse caso, o autor afirma que os três estados estão relacionados de certa forma e para uma aquisição rápida e eficiente é necessário que os membros familiares possuam um forte capital cultural, assim, o sujeito terá contato precoce com a cultura e, tendo em vista que o tempo de socialização é proporcional ao tempo de acumulação, assim que iniciar a vida escolar, terá um capital incorporado semelhante ao de seus membros.

O segundo estado do capital cultural é chamado de objetivado e, como o próprio nome revela, tem a ver com a materialização da cultura. Ele está estritamente ligado ao estado incorporado, uma vez que deter objetos de valor cultural só tem sentido se quem os detém souber apreciá-lo. Esse estado permite que seja transmissível a parte material, isto é, a posse. Mas, o incorporado, a apreciação, não é transferível.

Podemos citar como exemplo de capital cultural objetivado certos tipos de escritos, pinturas, livros, monumentos, entre outros. Esses bens culturais necessitam que o indivíduo possua capital econômico para adquiri-lo ou que sejam herdados.

E, por último, o capital cultural institucionalizado que faz referência às instituições e seu valor perante a sociedade. A principal forma de comprovar a posse desse estado do capital é por meio de diplomas e certificados. Nesse caso, a relação é idêntica ao que já mencionamos sobre escola e cultura, o diploma garante que aquele indivíduo pertence a determinado grupo que frequentou o mesmo

ambiente social, isto é, a mesma instituição escolar, e eles possuem capital semelhantes, compartilhando formas de pensar, agir, valores morais, entre outros.

Nesse estado, os diplomas servem como comprovação de distinção em relação aos grupos sociais, em outras palavras, uma forma de acentuar as diferenças entre ricos e pobres, pois cada instituição tem um valor simbólico diferente.

> No momento em que ao invés de pensar em seus interesses individuais, ele [o burguês] pensa em seus interesses de classe, passa então a ter necessidade de uma cultura capaz de diferenciar uma elite, uma cultura que não seja puramente utilitária, uma cultura de luxo (BOURDIEU, 2007, p. 220)

Dessa maneira, os certificados não podem ser comprados e também estão relacionados com o capital incorporado, pois os sujeitos sociais que possuem diplomas têm seus nomes associados aos valores das instituições que são conferidos pela sociedade. Ou seja, o capital cultural institucionalizado tem relação direta com o agente social individual e coletivamente.

Ainda, podemos relacionar esse estado do capital com o capital econômico, uma vez que, os agentes sociais estabelecem estratégias de reconversão do capital econômico em cultural, pensando na aquisição de diplomas como garantia do dinheiro investido em sua aquisição. A questão é que esse tipo de pensamento acarreta uma inflação de diplomas.

Capital cultural, habitus e a prática docente

Com base na reflexão proposta, depreendemos que toda a relação de capital cultural está envolta em um meio social marcado por uma luta de classes, especificamente, sobre a dominação dos que detém mais poder sobre aqueles que detêm menos. E essa dominação tem consequências diretas nas instituições escolares que, por sua vez, agem como uma força formadora de habitus, pois impõe a cultura dominante como currículo padrão, imprimindo nos alunos formas de pensar, agir, valores morais, entre outras questões.

> A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" - no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como "cultura" (no sentido etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem,

> de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 2007, p. 221)

Dessa forma, a noção de capital cultural está ligada ao conceito de habitus na medida em que o capital cultural de um grupo produz uma economia de práticas generalizadas. De acordo com Wacquant (2017, p. 213)

> As raízes do habitus encontram-se na noção aristotélica de hexis, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta.

As modificações nesse conceito não param por aí. Wacquant (2017) complementa que foi no século XIII que Tomás de Aquino traduziu para o latim o termo hexis, passando a ser habitus, e seu sentido também foi alterado, agora ele ainda era responsável por exprimir a capacidade de crescer através de uma atividade. A partir de então outros diversos autores utilizaram esse conceito, como Émile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber, Thorstein Veblen, entre outros. Porém, foi com Bourdieu que ele assumiu o sentido de:

> [...] noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2017, p. 214)

Nesse sentido, podemos dizer que os agentes sociais possuem um habitus que se estabelece a partir de causas e consequências das ações dos indivíduos no mundo social. Em virtude disso, os indivíduos que pertencem a diferentes classes sociais, também terão diferentes habitus, pois, de certa forma, se constituem a partir da vivência dos agentes, seja individual ou coletiva, logo, a partir da posição social de cada indivíduo. Portanto, é possível dizer que os professores, enquanto coletivo, possuem um habitus que é adquirido na prática.

De outra forma, significa dizer que a profissão docente tem certo poder

em relação aos alunos, pois o professor é uma figura de respeito, que detém conhecimentos importantes. Essas diferenças também são marcadas por posturas, atitudes, gestualidade, oralidade, etc. que fazem do professor um exemplo a ser seguido pelos alunos. Entretanto, a partir dessa ideia de ser exemplo o professor acaba por ensinar ideais e valores relacionado com o seu capital cultural, nem sempre adequado para a realidade escolar.

Por outro lado, também devemos considerar que os professores atuais já foram alunos da educação básica e foram submetidos à imposição da cultura erudita. Dessa forma, durante sua socialização os professores tiveram contato com o capital cultural de sua família e da escola. Esse conjunto de elementos simbólicos determina diretamente sua atuação em sala de aula.

> [...] Tomam de empréstimo à escola mesmo sem o saber é um principium importans ordinem ad actum, ou então, um modus operandi, ou seja, "um método original de proceder que deve se ter imposto de início sobre o espírito do leigo cada vez que este entrou em contato com a Escolástica" (BOURDIEU, 2007, p. 210)

Sendo assim, para Bourdieu só é possível verificar o capital cultural de uma família se analisar as profissões e suas trajetórias de pais e avós, considerando pelo menos duas gerações. De acordo com a tese de doutorado produzida por Penna (2007) os professores dos anos iniciais do ensino fundamental no estado de São Paulo eram em sua maioria mulheres, na faixa etária dos 41 a 50 anos, pertencentes às camadas populares da sociedade. Além disso, quando analisada as profissões dos pais avós das professoras, foi possível identificar que a maioria deles teve formação básica ou nem isso.

Essas informações nos fazem refletir sobre como são intensas as diferentes oportunidades de aquisição do capital cultural em diferentes classes sociais. Por outro lado, além do contato do capital cultural pela família, também podemos analisar sua aquisição durante a escolarização das professoras. Ainda na pesquisa de Penna (2007), os dados levantados afirmam que:

> [...] mais da metade das professoras, ou seja, 14 delas, possuíam por formação o nível superior completo e seis estavam cursando, o que dá um total de 20 que chegaram até o nível superior. Pode-se inferir que a procura pelo curso superior ocorreu em parte por conta das novas exigências previstas na LDB 9394/96, que aponta para a formação do professor do ensino fundamental I nesse nível, uma vez que até então era exigido apenas o nível médio (PENNA, 2007, p. 85-86).

Embora tenham acesso ao ensino superior, essa formação não garante a aquisição de capital corporal institucionalizado, já que "todas realizaram a formação em nível superior em faculdade privadas, em contraposição à escolarização básica realizada em escolas públicas, o que muitas vezes compromete sua qualidade." (PENNA, 2007, p. 86)

Bourdieu, em seu livro "Homo Academicus", compartilha dados sobre professores universitários da França naquela época, acrescentando que eles alcançaram tal patamar, graças ao contato precoce com o capital cultural de sua família.

> El grado de éxito social en todas sus formas tiende a acrecentarse con la proximidad social a la burguesía parisina: los hijos de industriales, de ingenieros o de funcionarios por un lado, de profesores de facultad por otro, a menudo nacidos en París o en grandes ciudades de provincia, y que en gran parte han pasado por la enseñanza privada, se oponen claramente a los hijos de pequeños agricultores, obreros o empleados, con frecuencia provenientes de pequeñas comunas provinciales, y la región intermedia está ocupada por profesores que salieron de las regiones intermedias del espacio social y geográfico (BOURDIEU, 2006, p. 110)

Portanto, é possível inferir que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental são oriundos das camadas mais pobres e seu capital cultural tem relação direta com suas origens, podendo ser ressignificados com uma formação de qualidade e práticas positivas diárias.

Considerações finais

Em suma, depreendemos que para o sociólogo Pierre Bourdieu todos vivemos em contexto social marcado pelas lutas de classes e cada classe possui um tipo de cultura que reflete o modo de pensar e agir daquele grupo.

> A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma "arte da invenção" análoga à da escrita musical uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicado a situações particulares (BOURDIEU, 2007, p. 208-209)

Nesse sentido, o capital cultural funciona como uma espécie de poder relacionado à cultura, ou seja, aos elementos simbólicos que determinam características individuais ou coletivas. Para mais, esse capital pode ser classificado em três estados, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Seja material ou simbólico, esse tipo de capital prevê possibilidades de acumulação ou investimento.

> [...] em sociedades come as nossas, o espaço social está estruturado por dois princípios principais de diferenciação que repousam sobre as duas mais importantes formas de capital - o capital econômico e o capital cultural -, as quais se encontram desigualmente distribuídas entre a população e operam em favor da reprodução das estruturas de dominação, embora os bens simbólicos e façam de um modo mais indireto e menos perceptível (NOGUEIRA, 2017, p. 105)

O autor complementa dizendo que as principais formas de se adquirir cultura são por meio da família e da escola, consideradas instituições sociais. No entanto, a cultura adquirida pela família tem relação com o nível de instrução dos pais e avós, levando em conta até duas gerações como influentes. Ao passo que, a cultura transmitida pela escola é a cultura da classe dominante, imposta a todos os alunos como se não fossem repletas dos interesses e da ideologia da burguesia.

> [...] dispõem de instituições especialmente organizadas a fim de transmitir, explícita ou implicitamente, formas de pensamento explícitas ou implícitas que operam em níveis diferentes da consciência, desde os mais manifestos (suscetíveis de serem apreendidos pela ironia ou pela reflexão pedagógica) até às formas mais fundamentais enterradas que se atualizam nos atos de criação cultural ou de deciframento sem que, por isso, sejam tomadas como objeto de reflexão (BOURDIEU, 2007, p. 205)

As instituições escolares ao imporem a cultura da classe dominante, favorecem os alunos mais ricos e destinam os pobres ao fracasso. E essa situação também interfere na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que, em sua maioria, são oriundos das camadas populares. Por isso é tão importante pensar a formação dos professores com qualidade, tendo em vista que são eles que transmitirão os conhecimentos aos alunos. Somente assim, conseguiremos de fato proporcionar uma educação crítica e libertadora, como prevista em documentos norteadores da educação, que atualmente se limitam aos registros.

> Falar em cultura popular é acreditar que o sistema dos esquemas que constitui a cultura (no sentido subjetivo) das classes populares poderia ou deveria, em condições que nunca são especificadas, constituir-se sob a forma de obras "populares" capazes de exprimir o povo de acordo com os esquemas de linguagem e pensamento que definem sua cultura (no sentido subjetivo) (BOURDIEU, 2007, p. 221)

A prática docente é bem-sucedida quando ela engloba não só a cultura da classe dominante, mas sim, quando ela parte de questões do cotidiano, de forma a ampliar o mundo de cada um dos alunos. No entanto, para que isso aconteça de forma mais recorrente é necessário que se mude os moldes da escola, por meio de leis que as obriguem a proporcionar o desenvolvimento global de todos os alunos, sem distinção, e que isso aconteça de fato para além do papel.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). **Sociologia da educação**: Pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). E**scritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. Especies de capital y formas de poder. *In*: BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XX Editores Argentina, 2006.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Tradução: Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. *In*: MICELI, S. (org.). **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARMIGNOLLI, A. O. L. **A influência dos capitais cultural, social e econômico no sucesso da trajetória escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181586. Acesso em: 10 mar. 2021.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. Escola, desigualdades sociais e democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 19, p. 103-129, 2003. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C.(org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PASSIANI, E.; ARRUDA, M. A. N. Cultura. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

REZENDE, T. F. Sistema de Ensino. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (org.). V**ocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.





A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DE MARCOS LEGAIS que asseguram os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil (1927-1990)

Maria Eduarda de Faria PINHO
Ricardo RIBEIRO

Em uma sociedade democrática, a promulgação de uma Lei vai ao encontro das necessidades de uma determinada população, ou seja, leis são decretadas com o objetivo de impossibilitar, ou prevenir, qualquer descumprimento da democracia e dos direitos que afetam a sociedade e seus respectivos indivíduos. Partindo da ideia que estas são auxiliadoras da democracia e que asseguram "a justiça e a realização dos direitos individuais e coletivos no processo das relações sociais" (O QUE, 2021, p. 1), pode-se concluir, de forma sintética, que toda ou qualquer pessoa – independentemente de sua idade, estado civil, gênero, raça, etnia, características físicas ou qualquer atributo particular – residente de um determinado espaço é protegida e envolta por uma legislação específica.

No Brasil, é possível declarar tal alegação em função da instauração da Constituição Federal de 1988 (CF), considerada como uma promulgação que dita os direitos e deveres tanto de regentes como cidadãos, sendo suas exigências representadas com extrema clareza, a partir dos 250 artigos dispostos na Lei: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]." (BRASIL, 1988).

Desse modo, a partir da Carta Magna foi possível a compreensão que a realidade anterior vivida em território nacional não tinha como base e lei fundamental os direitos individuais e coletivos.

Ao reconhecer o impacto que a CF causou nos diversos aspectos sociais e políticos, é possível compreender os avanços e as contribuições oferecidas por esta Lei nos variados grupos sociais. Um exemplo significativo é a relação deste documento com a infância e a juventude, mais especificamente sobre o reconhecimento e proteção de crianças e adolescentes brasileiros, visto que sua formulação se apresenta como influência e ferramenta para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Posto isso, é importante destacar que a implantação

de uma Lei promove consequências que afetam, positiva ou negativamente, um coletivo, sendo assim, tais regras são fatores que influenciam diretamente a realidade e a trajetória que será percorrida por um determinado grupo.

Sendo o público alvo deste trabalho crianças e adolescentes, o desenvolvimento do texto a seguir contemplará a realidade social do grupo infanto-juvenil a partir do resgate histórico de três normativas nacionais: instauração do Código de Menores de 1927, conhecido como "Código Mello Mattos", sua substituição pelo segundo Código de Menores (1979) e a criação do ECA, em 1990. Desta forma, a pesquisa apresentará o período de sessenta e três anos, abordando primeiramente o desenvolvimento de leis brasileiras voltadas a este público, e posteriormente a construção e implementação de direitos infantis e juvenis.

Para melhor compreensão da seleção em questão, é importante esclarecer que cada norma verificada, citada acima, foi formulada com o objetivo de suceder a antiga regra regente. Consequentemente, é possível afirmar que tais Leis se distinguem entre si, de forma gradual. Há a transformação assim, tanto de sua base como caráter: a substituição da Situação Irregular à Doutrina de Proteção Integral, ressignificando assim a representação e ideia da criança e do adolescente por parte do Estado, da sociedade e da família.

Código de menores 1927

O decreto N° 17.943-A nomeado como Código de Menores, mais conhecido também como "Código Mello Mattos", foi instaurado na data de 12 de outubro de 1927. É reconhecido como a "primeira legislação voltada especificamente aos jovens brasileiros" (NATUSCH, 2021, p. 1), dito isto é possível compreender que o público infanto-juvenil, a partir de um olhar político, não era compreendido até início de meados do século XX, em território nacional, como grupo necessitado de ferramentas legais que fornecessem auxiliadores para seu desenvolvimento, não havendo assim menção destes na lei.

A normativa citada é apresentada como uma implementação nacional diretamente relacionada à assistência e proteção de jovens brasileiros provenientes de camadas populares. Desta forma, percebe-se que não fora elaborado para atender e tratar de todo e qualquer indivíduo inserido neste grupo, visto que jovens burgueses não causavam incômodo à sociedade: "[...] o Brasil historicamente construiu uma nítida diferenciação entre políticas públicas que se destinavam aos filhos da classe dominante e às crianças e adolescentes pobres" (COSSETIN; LARA, 2016, p. 116). Pode-se reconhecer o contexto descrito na citação acima ao analisar a própria nomeação designada a tal decreto, pois a palavra "código" é referenciada para expor um agrupamento de leis ou normas, enquanto a palavra "menor" é

expressa para segregar um tipo de grupo social, sendo um termo pejorativo que inferioriza e reprime uma parte do público infanto-juvenil e acentua ainda mais a desigualdade social. O termo "menor" tem ligação direta com a pré-concepção de uma imagem injusta sobre crianças e adolescentes pobres, relacionado a esta parte uma ideia de crime, incapacidade e violência. Dito isso, pode-se concluir que este decreto se caracteriza por seu caráter autoritário, repressivo, nacionalista, moralista e elitista.

A partir de uma grande influência social da elite brasileira, o Estado com a aprovação do código em 1927, passa a intervir na realidade desta fração a partir de uma lógica higienista tendo como objetivo: "a limpeza das ruas através de práticas direcionadas aos pobres, vadios, criminosos e degenerados" (SCISLESKI et al., 2017, p. 6). Sua função foi reconhecer para excluir, ou seja, retirar esta população de seus meios sociais, por meio da identificação de seu status desregulado, para internação em asilos, escolas de reforma e preservação, como forma de "reeducação" pelo trabalho, dos sujeitos não enquadrados ao modelo social, como consta no Artigo 55 alínea B deste Código. Cossetin e Lara (2016) legitimam esta afirmação ao apresentarem que "as práticas educativas efetivamente implantadas nos internatos direcionavam-se, exclusivamente, para o trabalho, que era, geralmente o trabalho manual ou braçal", ou seja, são intenções que não possuíam vínculo algum com o ensino, não importa qual seja o cunho.

Os internados e sujeitos expostos a esta realidade eram adolescentes de camadas sócio-econômicas populares, posto que a falta de dinheiro já carregava um estereótipo de crime, visto que sendo infrator ou não de qualquer delito, jovens pobres eram encaminhados às instituições mencionadas apenas pelo "perigo de o ser", acórdão localizado no Artigo 68 parágrafo dois desta lei (BRASIL, 1927). Eram sentenciados a condições instáveis e à exclusão como uma medida de prevenção do Estado, eliminando assim qualquer caso que pudesse ocorrer no futuro. Suas realidades e realizações eram negadas caso houvesse enquadração dos mesmos no "perfil de delinquentes" (SCISLESKI *et al*., 2017, p. 9), isto é, apenas por sua fisionomia, características pessoais ou particularidades do indivíduo detento. Seu futuro seria traçado por escolha e decisão de autoridades civis, médicos e juízes de menores, visto que era responsabilidade destes funcionários a produção de declarações judiciais e laudos médicos que manifestassem, pelo olhar do Estado, a necessidade e relevância da inserção deste público infanto-juvenil nos espaços ditos. Ocorrendo assim a internação de crianças e adolescentes em espaços que não lhe trariam benefícios ou aquisições úteis em sua formação, como também em sua vida.

Além de serem recolhidos de seus lares, acabavam sendo isolados em locais desestruturados com outros jovens, não ocorrendo a variação ou até mesmo divisão do espaço, ou seja:

> Ao mesmo tempo, a mistura de jovens com históricos de delinquência com outros sem esse perfil produzia a criação de uma escola do crime, já que delinquentes e não delinquentes passam a ocupar o mesmo espaço e a receber o mesmo tratamento institucional (SCISLESKI *et al.*, 2017, p. 9)

Cossetin e Lara (2016) expõem o despreparo destes espaços com o público alvo, visto que, caso as instituições estivessem trabalhando em capacidade máxima, jovens de 14 a 18 anos poderiam ser encaminhados à prisão comum, validando esta informação que consta no artigo 87:

> Em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimencreado por este Código, os menores de 14 a 18 anos sentenciados a internação em escola de reforma serão recolhidos a prisões comuns, porém, separados dos condemnados maiores e sujeitos a regime adequado; - disciplinar, educativo, em vez de penitenciário (BRASIL, 1927).

Em vista das instalações precárias, infraestruturas insuficientes, leis segregacionistas e atos violentos, é possível compreender que o Código Mello Mattos apesar de ser identificado como pioneiro no que se diz a respeito das leis voltadas a crianças e adolescentes, não pode ser considerado uma lei brasileira que respeita e envolve todo grupo infanto-juvenil. Sem nenhuma intenção de reintegração social, o Código de Menores de 1927 serviu para aprofundar e destacar as diferentes e desiguais infâncias no país. Sendo a partir de tratamentos, nomeações, leis e oportunidades. Oferecendo às crianças e adolescentes brasileiros de camadas desfavorecidas, instabilidade e insegurança durante suas infâncias e juventudes.

Código de menores 1979

Na data de 10 de outubro de 1979 é sancionado o segundo Código de Menores em território nacional. Após cinquenta e dois anos, a Lei No 6.697 se torna a sucessora do primeiro Código de Menores. Esta normativa passa a perdurar durante o regime ditatorial militar de 1964, tendo como objetivo a assistência, proteção e vigilância de jovens marginalizados identificados, ainda, na época como "menores". De acordo com Cossetin e Lara (2016, p. 122), embora fosse possível de reconhecimento certas mudanças entre ambas as Leis, "o novo Código foi uma revisão do anterior, seguindo a mesma orientação no que se refere ao assistencialismo, à repressão e à desobrigação" do Estado com esta parcela do grupo infanto-juvenil.

A "situação irregular" passa a ser compreendida como circunstâncias anormais envolvendo uma parcela de jovens brasileiros, ou seja, crianças e adolescentes que não se portavam a favor dos bons costumes e do padrão social estabelecido, entre outras circunstâncias ditadas nos incisos do art. 2° da norma:

> **I -** privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
>
> **II -** vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
>
> **III -** em perigo moral, devido a:
>
> **IV -** privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
>
> **V -** Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
>
> **VI -** autor de infração penal (BRASIL, 1979).

Seus 123 artigos vão de encontro à necessidade de reclusão de jovens pobres, com o falso intuito de "proteção, assistência e vigilância" (BRASIL, 1979). No momento em que é inserida a palavra "proteção" na normativa, automaticamente se supõe que se refere à proteção dos jovens "contemplados" por esta lei, contudo este ato na prática passa a ser associado à comunidade nacional, visto que crianças e adolescentes pobres eram considerados e reconhecidos como riscos à sociedade.

Este Código tem a intenção também de ressaltar a ideia de que os principais e únicos responsáveis pela "inadequação e desajuste" destes jovens são os mesmos e suas respectivas famílias. O Estado não assume responsabilidade pela pobreza, pela violência e pela exclusão. A pobreza passa a ser sinônimo de delinquência e perigo, não sendo possível de distinção, pelo Poder Público: crianças e adolescentes pobres, e crianças e adolescentes que cometeram algum ato infracional.

Ao comentar sobre este tópico é necessário à apresentação, de forma sintética, da "Fundação Nacional do Bem Estar do Melhor", mais conhecida pela sigla FUNABEM. Esta Lei Federal, n° 4.513, passa a entrar em vigor no dia 1° de dezembro de 1964, ou seja, anos iniciais da tomada de poder pelos militares. Sua menção neste momento passa a ser importante, dado que a partir de sua implantação há a criação de diretrizes e regras que perduraram durante anos e que são visualizadas no Código de 1979. A título de exemplo, pode-se analisar as instalações e institutos encarregados pelo atendimento dos jovens detentos, visto que "estavam submetidas às diretrizes da Política Nacional do Bem Estar do Menor" (CUSTÓDIO, 2006, p. 13).

Apesar das inúmeras semelhanças entre os Códigos, é possível encontrar a intenção da reintegração sócio-familiar dos jovens detentos no artigo 13° desta Lei (BRASIL, 1979), ou seja, sua reinserção à sociedade, após o período de cumprimento da pena, em exclusão. Contudo, esta regra passa a se distanciar da realidade brasileira à medida que as formas de tratamento persistem segregadas e irregulares que validam somente a norma padrão, sendo estas características intrínsecas do primeiro Código.

Sendo assim, os códigos de menores e seus critérios de detenção foram e ainda são fortes influenciadores da realidade social, ou seja, a busca pela apreensão de crianças e jovens apenas por suas condições econômicas desfavorecidas ainda persiste. Após noventa e quatro anos da implantação do primeiro código de menores, esta normativa, lamentavelmente, ainda pode ser identificada através de atos e detenções, em espaço nacional.

Estatudo da criança e do adolescente

A lei nº 8.069, autenticada como "Estatuto da Criança e do Adolescente", é reconhecida como marco legal dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Decretada no dia 13 de julho de 1990, o ECA é considerado referência mundial no que diz respeito aos direitos infantojuvenis. Possuindo 267 artigos, o Estatuto apresenta um caráter inclusivo e democrático, uma vez que toda e qualquer criança e adolescente passa a ser reconhecida, por lei, como indivíduo envolto e pleno de direitos fundamentais, ou seja, a proteção integral é garantida a estes sujeitos que se encontram em fase de desenvolvimento.

São claras as distinções e transformações entre as Leis, sendo de imediata percepção apenas ao comparar os artigos primeiros de tais decretos. Em 1927 o primeiro estabelece a "assistência e proteção" (BRASIL, 1967, Art. 1), o segundo é caracterizado pela "assistência, proteção e vigilância a menores" (BRASIL, 1979, Art. 1), enquanto o ECA refere-se à "proteção integral às crianças e adolescentes" (BRASIL, 1990, Art. 1). Retirando o termo "menor" e acrescentando "crianças e adolescentes" dando a entender que o Estatuto foi pensado e feito para atender a uma categoria:

> Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Sendo responsabilidade não mais somente da família, mas também da sociedade e do Poder Público a proteção integral de seus direitos "referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária." (BRASIL, 1990). É importante destacar o esclarecimento de tais direitos, dado que são sinalizadas treze categorias. Somente a partir deste segmento, retirado do artigo 4° desta Lei, é possível compreender como o Estatuto esclarece que seus direitos não se limitam à existência, mas sim à vivência e experiências individuais e coletivas.

Sua forma detalhada vai esclarecer e expor os aspectos jurídicos, sociais, familiares, escolares, entre diversos outros espaços e momentos que seus direitos devem ser preservados. De maneira oposta ao que se é expresso nos 231 artigos do Código de Menores de 1927.

Após a leitura do artigo 5° do ECA, é possível fazer uma segunda comparação entre esta Lei com os Código de Menores, mais especificamente em questão relacionadas às segregações e exclusões ocorridas durante ambas versões: "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990, Art. 5). Ao passo que o Estatuto da Criança e do Adolescente afirma, específica e institui a segurança de toda e qualquer criança e jovem em âmbito nacional, o mesmo não foi declarado pelas normativas estabelecidas entre 1927 e 1979. Dado que os processos - tanto de busca, apreensão, detenção e ressocialização - da época são reconhecidas, hoje, como estratégias de exclusão e discriminação por critérios pessoais pré-determinados pelo Estado.

É necessário analisar quão necessário este Estatuto deve ser vinculado, com maior intensidade, às relações individuais e coletivas nos espaços sociais, em especial em ambientes frequentados por crianças e adolescentes. Consagra-se como ferramenta de amparo às necessidades destes sujeitos, quando utilizados corretamente.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (2020), mais conhecido como UNICEF, ressalta três mudanças significativas e progressistas em decorrência da implantação do ECA no Brasil: redução da mortalidade infantil, do trabalho infantil, e o avanço ao acesso à educação. A partir desta informação há possibilidade de visualização e compreensão da necessidade deste documento, sendo capaz de observar como esta Lei foi fator fundamental para a diminuição e ascensão de questões que envolvem o cotidiano de crianças e adolescentes.

Outro tema que merece destaque é a tentativa de anulação do termo "menor" como nomeação pejorativa. Apesar da habitual e frequente utilização deste termo atualmente, sua aplicação está relacionada à indicação de jovens que se

encontram abaixo da maioridade legal, ou seja, dezoito anos.

Entretanto, apesar dos grandes avanços jurídicos e sociais no que se diz respeito às Leis destinadas ao público infanto-juvenil, não é possível afirmar que injustiças e violências contra crianças e adolescentes são atualmente incomuns e inconstantes no estado brasileiro. A desigualdade social continua presente e enraizada na sociedade brasileira, meninos e meninas de camadas pobres são alvos constantes de exclusão e preconceito nos meios sociais. Crianças e adolescentes são constantemente inseridos em situações de risco, por suas questões sociais e econômicas.

Em diversos aspectos o "Estatuto da Criança e do Adolescente" é um excelente instrumento de mudança, contudo em certos pontos este documento somente é familiar e debatido na teoria, sendo sua utilização prática inexistente. Após trinta e um anos da implementação deste Estatuto, ainda há o desconhecimento de sua função em diversos meios e comunidades brasileiras, ocasionando assim a ausência evidente e palpável dos deveres e direitos prescritos, através de atos e falas que menosprezam e diminuem o público infanto-juvenil.

> A proteção integral à criança e ao adolescente inclui a responsabilidade de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, sendo possível a responsabilização por todo tipo de atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais, conforme estabelece o artigo 5º, do Estatuto da Criança e do Adolescente (CUSTÓDIO, 2015, p. 18).

Em conclusão, é dever da sociedade democrática brasileira - do Estado, da Presidência, da família, professores, servidores públicos, serviços privados, deputados, senadores, políticos, e demais profissionais - compreender e respeitar esta Lei, que foi formulada e construída durante uma extensa trajetória de desafios e violências. É responsabilidade de todos assegurar um ambiente favorável e seguro para que este grupo social possa se desenvolver, e aprimorar suas capacidades, de maneira plena. Crianças e Adolescentes devem ser tratadas como sujeitos livres, protegidos e capazes, como expressado no marco legal. É necessária a luta persistente e incansável pelo reconhecimento e implantação do ECA na realidade brasileira, visto que, quanto maior o contato e aplicação dos direitos, menores serão as desigualdades sociais, no que se refere a realidade de diversas frações do público infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 10 jan. 2021.

COSSETIN, M.; LARA, A. M. B. O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: O período de 1920 a 1979. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 16, n. 67, p. 115–128, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646092. Acesso em: 7 abr. 2021.

CUSTÓDIO, A. V. Os Novos Direitos da Criança e do Adolescente. **Espaço Jurídico Journalof Law**, v. 7, n. 1, p. 7–28, 2015. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/8780. Acesso em: 25 set. 2021.

É PRECISO FORTALECER O ECA E PRIORIZAR INVESTIMENTOS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA, EM MEIO À PANDEMIA", ALERTA UNICEF. **UNICEF**, 9 jul. 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/e-preciso-fortalecer-o-eca-e-priorizar-investimentos-na-infancia-e-na-adolescencia-em-meio-a-pandemia. Acesso em: 19 nov. 2021.

NATUSCH, I. 12 de outubro de 1927: é assinado o Código de Menores, primeira legislação brasileira voltada a crianças e adolescentes. **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**. Disponível em: https://www.dmtemdebate.com.br/12-de-outubro-de-1927-e-assinado-o-codigo-de-menores-primeira-legislacao-brasileira-voltada-a-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 07 ago. 2021.

O QUE É LEGISLAÇÃO? **Câmara dos Deputados**, Brasília, Portal da Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/normativas/oqueelegislacao.html. Acesso em: 24 out. 2021.

SCISLESKI, A. *et al*. A lei em conflito com os jovens: Problematizando políticas públicas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 4-27, jul. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/70477. Acesso em: 07 abr. 2021.



ALGUMAS IMPLICAÇÕES SOBRESEXUALIDADE E GÊNERO
nos contos de fadas da Disney[3]

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA
Andreza Oliveiri Lopes CARMIGNOLLI
Luci Regina MUZZETI

Segundo Farias (2017), os contos de fadas têm sua origem atribuída aos povos Celtas, imprecisamente no século II, sendo passados de maneira geracional através da disseminação oral. É importante salientar ainda que, na idade média, não havia a preocupação que hoje se tem em relação à criança e por isso, compreende-se o século XVII – período de ascensão da burguesia – como cenário mais propício para a solidificação de ações que visassem à educação e orientação da infância.

> Ao tomar a forma escrita, os contos, em princípio com histórias horrendas, utilizadas para civilizar e educar as crianças, foram ganhando adaptações ao público infantil sempre no intuito de transmitir lições morais, conforme os valores de cada época. Com o cinema, as histórias foram sendo enriquecidas com imagens e efeitos especiais, que vieram a conferir uma magia ainda mais evidente e fascinante às narrativas infantis (FARIAS, 2017, p. 7).

Neste sentido, a presente investigação visa a analisar especificamente dois contos de fadas produzidos pela Walt Disney Company, a saber, "A pequena sereia" e "A Bela e a Fera", destacando especificamente as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. Haja vista, identifica-se a importância das histórias infantis na formação psicológica da criança.

As animações da Disney já foram objeto de diversos estudos que visaram analisá-las por meio da psicanálise (BETTELHEIM, 2015; CORSO; CORSO, 2013; SILVA, 2018). Ao investigar essas obras de maneira mais próxima, com um olhar atento e crítico, identificaremos em algumas histórias, vieses estereotipados

3 - Análise de artefato cultural realizado no âmbito da disciplina "Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias", ministrada pela Profa. Dra. Raquel Baptista Spaziani no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da FCLAR.

e preconceituosos que, se interpretados a fundo, não seriam indicadas como obras destinadas ao público infantil.

Para iniciar essa discussão, serão apresentados os pressupostos básicos para situar o (a) leitor (a) acerca do conceito de gênero, desenvolvido por Pierre Bourdieu, o que propiciará uma leitura mais articulada das discussões apresentadas. Em seguida, traçar-se-á uma breve contextualização alguns questionamentos que se referem às características estruturais e sócio-históricas que permeiam cada obra, a fim de estabelecer relações com a proposta apresentada, a saber, identificar e salientar as questões de gênero e sexualidade instauradas nos contos de fadas analisados.

A dominação masculina sob o olhar sociológico de Pierre Bourdieu

O sociólogo francês Pierre Bourdieu analisa as questões de gênero sob a perspectiva da dominação masculina que, em suas palavras, representam "a divisão entre os sexos parece estar na "ordem das cosias", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável [...]" (BOURDIEU, 2012, p. 21).

Para ele, o gênero trata-se da "socialização do biológico e biologização do social" (BOURDIEU, 2012, p. 14), o que implica dizer que, se reestrutura à medida que é reestruturado pelas relações sociais que se estabelece. Assim, as questões de gênero dependem das questões sociais, históricas e culturais. A dominação masculina descrita por Bourdieu (2012) está presente em todos os âmbitos sociais e interfere diretamente e indiretamente na sociedade, de maneira explicita e implícita, sendo que, as vítimas não se dão conta da dominação exercida sobre si, já que, o gênero masculino não requer autorização ou justificativa para exercer esse papel. Nas palavras do autor,

> A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificativa: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica[4] que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça [...] (BOURDIEU, 2012, p. 22-24).

Neste sentido, mesmo que não seja perceptível aos olhos dos dominados, as relações de dominação se estabelecem de maneira natural e implícita.

4 - O poder simbólico não pode exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque constroem como poder (BOURDIEU, 2012, p.63).

A pequena sereia

A história da sereia princesa Ariel, que tem como sonho tornar-se humana, lançada no ano de 1989 pela The Walt Disney Company, foi escrita e dirigida por Ron Clements e John Musker. Segundo Souza (2019), a produção conhecida por marcar o Renascimento da Disney ou o início da era de ouro das animações da Disney, arrecadou cerca de 84 milhões de dólares em seu lançamento nas bilheterias e 211 milhões de dólares em total bruto no mundo todo. Ainda segundo o autor, "Ariel ao surgir somente no final da década de 80, reivindica o que há muito não se via nas outras animações de princesa da Disney: autonomia e rebeldia feminina" (SOUZA, 2019, p. 16). Devido às transformações sociais ocorridas à época, o objetivo da produção era o de trazer um novo comportamento, todavia, pode-se identificar na história que existem contradições veladas na obra que surgiu a partir de um diálogo revolucionário de liberdade feminina.

A produção retrata a vida de uma jovem sereia que, insatisfeita com a vida aquática, busca na superfície, resquícios de artefatos humanos, colecionando-os em um lugar secreto no fundo do mar. Em uma noite, ao subir como de costume para avistar a superfície, a personagem apaixona-se pelo príncipe Eric, que comemorava seu aniversário em um navio. Após uma terrível tempestade, há um naufrágio e a sereia salva o rapaz, após isso, o encanta ao cantar para ele. Eric, então, promete encontrar quem o salvou, buscando incessantemente pela voz que entoou a canção quando estava a despertar. Neste contexto existe uma personagem, conhecida como a bruxa do mar, que inveja a voz de Ariel e pretende detê-la. Conhecendo os anseios da jovem protagonista, Ursula (a bruxa), propõe a Ariel dar-lhe pernas para viver seu grande amor, em troca de sua bela voz e lhe impõe a condição que compreende o prazo de três dias para ser beijada pelo verdadeiro amor. Se o fato não se consumasse, Ariel passaria a pertencer à Úrsula, eternamente na forma de sereia. Entretanto, esse não era o único objetivo da bruxa, na verdade, ela havia se interessado por Eric e, disfarçada de uma bela jovem, toma para si a voz de Ariel e convence o rapaz de que ele encontrou quem procurava. À beira de contrair núpcias com Úrsula, o casamento é interrompido pelos seres do mar e o feitiço é quebrado, sendo devolvida à Ariel sua voz. Ainda com os últimos minutos que lhe restava com pernas, Ariel é beijada pelo príncipe, porém, não a tempo de permanecer como humana. Após um intenso combate que envolve o cárcere da sereia e posteriormente de seu pai Tritão (o rei dos mares) que fica em seu lugar, Eric mata Úrsula e os feitiços anteriormente realizados são desfeitos. Ao identificar o amor da filha pelo jovem rapaz, o rei que também possui poderes, transforma-a em humana, sendo o final do filme a partida de Ariel e Eric casados.

A história que bateu recordes de bilheteria nos traz importantes reflexões que se relacionam ao gênero e à sexualidade. A beleza física identificada como

atrativo e sinônimo de distinção permeia tanto a vida marítima como terrestre. Os estereótipos difundidos pela sociedade estão retratados nas personagens de destaque, como imprescindíveis em um jogo de sedução que não deveria se enquadrar à infância. A disputa entre mulheres por um homem confortavelmente assegurado em sua posição de dominação demonstra a necessidade imposta pela sociedade de uma busca forjada como sinônimo de distinção. É importante observar ainda o fato de que Ariel, enquanto figura do gênero feminino, dispõe-se passivamente de sua voz por um rapaz que ao contrário, não necessita abrir mão de nada para tê-la ao seu lado, isso, se fosse do desejo dele.

> As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam- se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os "gêneros" como *habitus* sexuados), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 2012, p. 9-10).

Tal fato remete-nos à questão da dominação masculina naturalmente implícita na sociedade (BOURDIEU, 2012), onde o homem não necessita de nenhum esforço para manter sua posição de dominação, impondo aos seus súditos (comumente a mulher) os seus desígnios e desejos, como única alternativa possível. Neste mesmo contexto, a maior contradição evidenciada pela proposta da obra, esta no fato de Ariel supostamente ser livre para fazer escolhas, quando na verdade, ela só pode fazê-las mediante o que lhe é possível, ou seja, o que é imposto pela dominação masculina arraigada à sua escolha. Se Tritão detém o poder de transformar seres, por que a transformação de Eric em um ser do mar nunca se apresentou nem como cogitação?



A Bela e a Fera[5/6]

Com direção de Gary Trousdale e Kirk Wise e produção de Don Hahn, Howard Ashman e Sarah McArthur, o clássico foi lançado nos EUA pela Walt Disney Pictures no ano de 1991 e no Brasil em 1992[7]. Com um orçamento de 25 milhões de dólares e arrecadação de mais de 100 milhões de dólares em seu lançamento, a obra conta a história de uma bela jovem que vive em uma aldeia e se apaixona por uma "besta", um príncipe que, ao ser amaldiçoado por uma feiticeira ao negá-la abrigo, torna-se um homem com a aparência de uma fera. A produção passou por dois projetos anteriores não efetivados, o primeiro no ano de 1930 e o segundo no ano de 1950. Foi apenas depois do lançamento estrondoso de "*A pequena sereia*" que, os produtores decidiram finalmente dar vida à obra. Com a participação de cerca de 370 profissionais, a produção teve em sua composição, inspirações de grandes artistas romancistas franceses do movimento Rococó[8], Jean-Honoré Fragonard (1732-1806) e seu mestre François Boucher (1703-1770). Além disso, o vale Loire, na França foi consultado como estudo do comportamento dos habitantes, bem como a dinâmica do local, o que se justifica na medida em que a história se passa em uma pequena aldeia na francesa.

A personagem principal Bela é uma jovem de aparência doce e bonita, que vive com o pai, um cientista ancião que, na realidade, nunca conseguiu efetivamente ter sucesso e prestígio com suas invenções. Cortejada por Gaston, o homem considerado como o mais belo e forte da região, Bela é incompreendida por rejeitá-lo, haja vista que o galanteador é admirado não somente pelas outras mulheres, mas também, por outros homens. Neste sentido, iniciam-se as ponderações propostas neste ensaio. Bela, retratada como uma bela moça, inteligente, com capital cultural mantido e permeado pela leitura incessante de livros, não vê em Gaston a figura admirável defendida pelos (as) demais habitantes do local. Já o galanteador, ao depreender o desprezo da jovem em relação a si, designa-a como uma conquista almejada, visando garantir e sustentação de sua imagem.

---

5 - A escritora francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont popularizou o conto A Bela e a Fera em 1756, dando à história um formato mais usual de contos de fadas. Contudo, a versão original foi escrita pela também francesa Gabrielle Suzanne Barbot de Villeneuve e publicada no livro La Jeune Américaine, ou Le Contes marins, em 1740, com um formato mais extenso, chegando ao tamanho de um romance (FARIAS, 2017, p. 10).

6 - Para maior aprofundamento, consultar Rapucci (1998).

7 - Site de The Walt Disney Company: https://thewaltdisneycompany.com/.

8 - [...] Rococó é o termo aplicado no estudo das artes visuais ao estilo artístico e arquitetônico caracterizado pela leveza, graça, alegria e intimidade, que surgiu na França por volta de 1700 e difundiu-se por toda a Europa no século XVIII. Por extensão, o termo designa também o período em que o estilo floresceu – "a era do Rococó". O vocábulo foi, ao que tudo indica, cunhado em 1796/97, por um dos alunos de Jacques Louis-David (1748–1825), chistosamente combinando *rocaille* e *barocco* (barroco) numa referência depreciativa ao gosto prevalecente durante o reinado de Luís XV. O termo, à semelhança de tantos outros rótulos estilísticos, veio à tona com sentido pejorativo e por longo tempo reteve as conotações originais, designando uma arte que era, segunda uma das acepções contidas no *Oxfor English Dictionary*, "excessiva ou insipidamente florida ou ornada" [...] (CHILVERS, 2001, p. 455-456).

> A estrutura impõe suas pressões aos dois termos da relação de dominação, portanto aos próprios dominantes, que podem disto se beneficiar, por serem, como diz Marx, "dominados por sua dominação". E isso porque, como já o demonstram sobejamente todos os jogos associados à oposição do grande e do pequeno, os dominantes não podem deixar de aplicar a si mesmos, isto é, a seu corpo e a tudo aquilo que são e fazem, os esquemas do inconsciente; esquemas que, em seu caso, engendram exigências terríveis [...] (BOURDIEU, 2012, p. 85).

Eis uma das primeiras conjecturas traçadas no que se refere à sexualidade: a instrução diferencia o olhar de Bela ao que desperta admiração aos demais e, o empreendimento de Gaston em buscar na aprovação de Bela a comprovação de sua segurança e beleza, e, por conseguinte, de sua posição de dominação no meio em que reside. A questão do gênero implícita nesta relação nos escancara a visão machista presente no discurso de Gaston acerca da exigência de um relacionamento com Bela que, ao desprezá-lo, torna-se ao mesmo tempo em que objeto de desejo, uma figura que inspira sentimentos negativos, sendo necessário prejudicá-la para saciar suas necessidades.

Ao prosseguirmos com a história, nos deparamos com a prisão do pai de Bela em um castelo, após buscar abrigo ao perder-se na floresta a caminho da feira de ciências onde pretendia apresentar uma de suas invenções. Quem o detém é o outro personagem principal da história: a Fera, um jovem príncipe que foi amaldiçoado por uma feiticeira ao negá-la abrigo. A maldição materializa-se pela flor que aparece enclausurada em uma cúpula de vidro, localizada a frente de um dos vitrais do castelo (uma das influências do estilo Rococó), cuja morte estaria condicionada ao cair de sua última pétala. Bela, ao colocar-se no lugar do pai enquanto prisioneira passa a ter contato com a Fera e, apaixona-se pela figura de imagem rude e animalesca. Neste contexto, analisando novamente as questões relacionadas ao gênero, identificamos a figura feminina, enquanto uma personagem que aceita os desígnios do príncipe e, o aceita como é, sendo retratada a passividade de Bela que, devido ao machismo estrutural presente na conjuntura social, adapta-se ao homem e, submete-se aos desígnios da dominação masculina presente na ação e existência da Fera.

É importante salientar ainda que a figura da Fera é um homem, sendo imprescindível destacar que as condições impostas à mulher diferem-se das que seriam impostas à figura do gênero masculino, haja vista sua posição de dominação naturalmente imposta pela sociedade (BOURDIEU, 2012).

A história tem seu findar com a transformação de Fera em um belo príncipe, após o beijo de amor dado pela amada. Todavia, o ponto principal desta história

está no fato de que, a Fera – ao contrário do que seria imposto à Bela – não necessitou de sua beleza (padrão europeu imposto socialmente) para assegurar o amor da jovem que por sua vez, aceitou todas as condições presentes na existência da Fera, de maneira passiva, fazendo "escolhas" que a presentearam com o amor do príncipe.

A importância da educação sexual para o desenvolvimento infantil

A Educação Sexual enquanto prática pedagógica e científica inserida no contexto escolar é imprescindível para a formação integral de todo e qualquer indivíduo. Reconhecer o papel dela no desenvolvimento infantil, bem como na prevenção e proteção da infância são fatores inerentes à disseminação da plenitude de uma vida saudável e feliz. Neste sentido, é essencial que educadores (as) se esforcem visando conhecer reconhecer as questões que envolvem o gênero e a sexualidade em todas as fases da vida (SOUZA; MILANI; RIBEIRO, 2020). Para isso, é necessário que os tabus e preconceitos arraigados sócio-historicamente sejam superados e que a diversidade e pluralidade sejam valorizadas.

Autores(as) considerados como referências para as temáticas (FIGUEIRÓ, 2009; MAIA; MAIA, 2005; MAIA; RIBEIRO, 2011; NUNES; SILVA, 2006) salientam a importância da Educação Sexual inserida no âmbito educacional por meio de práticas pedagógicas que visem orientar e preparar os(as) educandos(as) para viver a sexualidade maneira livre e plena.

> A relação entre estas duas formas de educação sexual é estreita, pois quando chega à escola, cada pessoa já carrega consigo os valores sexuais transmitidos pela cultura e sua concepção de sexualidade foi influenciada pela família e pelo grupo social do qual faz parte. Assim, a educação sexual escolar precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir e questionar esses valores e concepções de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais culturais, históricos e éticos que fundamentam sua visão de sexualidade e sua prática sexual (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 76).

Apresentar materiais adequados, falar a linguagem das crianças e compartilhar o conhecimento científico de acordo com cada faixa etária compõem as premissas básicas para uma Educação Sexual de qualidade. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado visou trazer algumas discussões acerca do que tem se apresentado às crianças e como esses materiais podem, na verdade, influenciar a

formação do indivíduo, por meio de mensagens que nem sempre são identificadas ou analisadas.

Em estudos recentemente realizados (OLIVEIRA, 2017, 2021), identificou-se que ainda existem inúmeras lacunas presentes dentro e fora da escola, e que evolvem não somente a equipe escolar, mas também, a comunidade como um todo. A constante tentativa de responsabilização que comumente permeia as relações entre família e escola, corrobora com essa afirmação e, acendem um sinal de alerta para a ausência de uma Educação Sexual adequada como parte imprescindível na formação integral da criança.

Considerações finais

As manifestações de sexualidade e gênero nos contos de fadas da Disney compreendem inúmeros preconceitos e estereótipos que se visa incessantemente desmistificar. Apesar de algumas delas se basearem em histórias ocorridas no passado, possuem temas de discussões contemporâneas.

Apresentar tais obras às crianças sem que se haja uma Educação Sexual inserida de forma científica e objetiva é o mesmo que disseminar conteúdos pautados em estigmas que – ao contrário do que se espera alcançar – contribuirão para a perpetuação de preconceitos, desigualdades e sofrimento. O machismo presente nas duas histórias aqui relatadas é reflexo da sociedade que vê no homem, um símbolo natural de dominação.

Desmistificar e orientar crianças desde tenra idade, visando o respeito e compreensão da pluralidade, é a base para uma sociedade democrática e plural. E é neste sentido que a Educação Sexual deve ser assegurada, de maneira cientifica, por meio de ações pedagógicas que têm como objetivo promover a igualdade de direitos e a liberdade para uma vida plena, segura e feliz. Favorecer isso não somente é uma função de educadores (as) e da sociedade em geral, como também, é direito de todo e qualquer indivíduo.

Ousamos finalizar essa discussão com duas indagações que servirão como base para novas investigações: Haja vista que as histórias devem despertar o interesse da criança para que então ela possa lidar com suas indagações, confrontos internos e subjetividade, qual seria o papel desses contos de fadas no imaginário infantil? Quais as consequências desse consumo para a constituição da infância?

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

BOURDIEU, P. 1930-2002 **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: Psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013.

FARIAS, A. L. **"A Bela e a Fera" em três versões**. 2017. Monografia (Licenciado em Letras) – Curso de Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: Múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: http://www.cepac.org.br/blog/wpcontent/ uploads/2011/07/Educacao_Sexual_Multiplos_Temas.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: Princípios para Ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124985. Acesso em: 04 fev. 2022.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (org.) **Sexualidade e infância**. Bauru: CECEMCA; UNESP, 2005.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. F. C. **Sexualidade, gênero e infância**: A relação escola, família e pediatria na Educação Sexual de crianças da Educação Infantil. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214941. Acesso em: 05 mar. 2022.

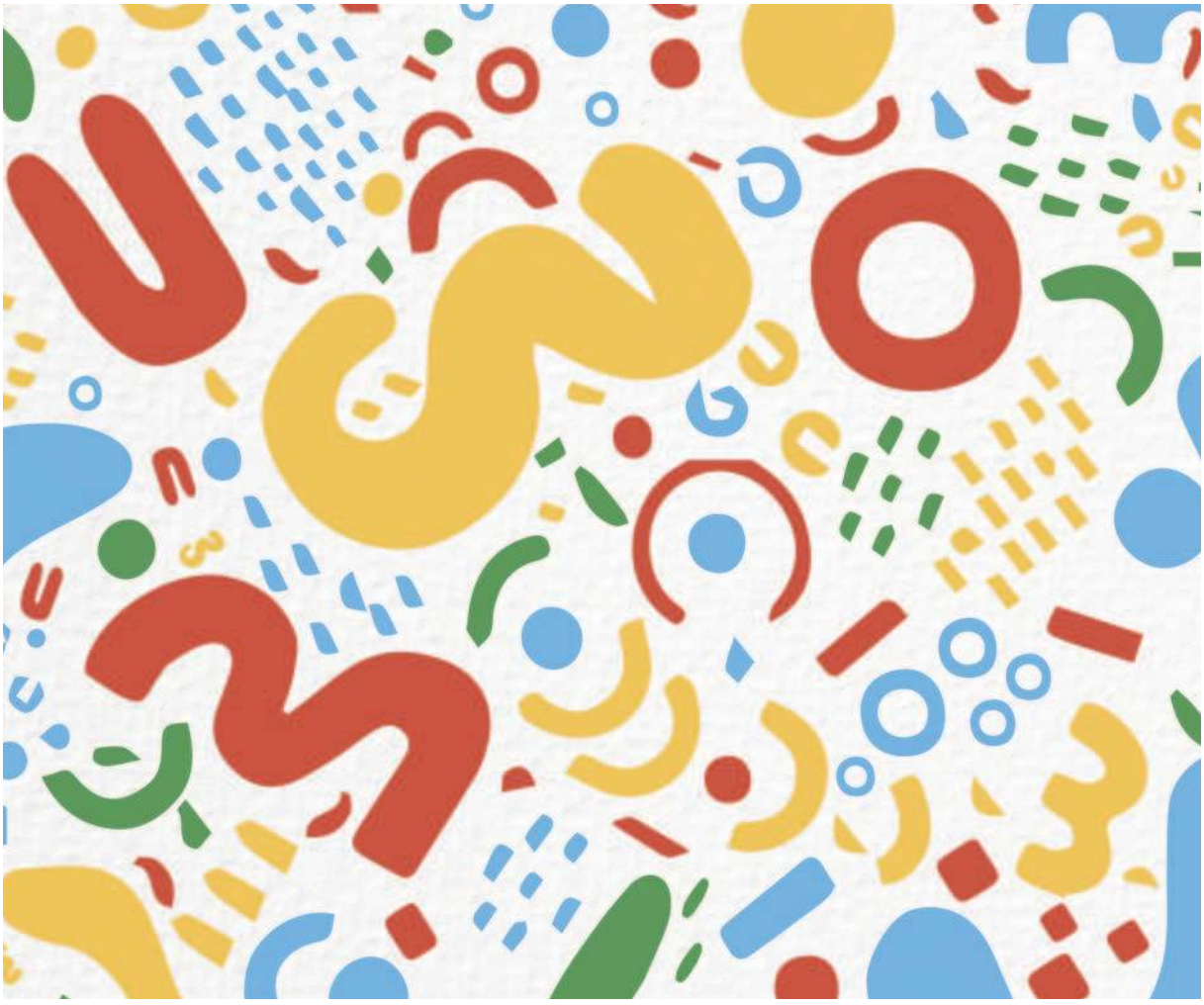
OLIVEIRA, M. F. C. **Trajetória Social e Sexualidade**: A estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149966. Acesso em: 12 mar. 2022.

RAPUCCI, C. A. Os dois lados de “A Bela e a Fera”: Uma leitura dos contos “The Courtship of Mr. Lyon” e “The Tiger’s Bride” de Angela Carter. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 59-78, 1998. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v19_n1_1998_art_04.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021

SILVA, S. R. Os contos de fadas na infância: O que a psicanálise tem a nos dizer. **Ciclo Revista**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifgoiano.edu.br/index.php/ciclo/article/view/828. Acesso em: 03 mar. 2022.

SOUZA, A. P.; MILANI, D. R. C.; RIBEIRO, P. R. M. A educação sexual e o papel do educador: Reflexões a partir de um contexto social em transformação. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 95-106, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16635. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUZA, A. R. J. S. **Do fundo do mar à terra**: Ariel & Úrsula e a representação do feminino em A Pequena Sereia. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/204886. Acesso em: 10 set. 2021.



REFLEXÕES DE MARIA CARMEM
à luz Vigotski

Natália Mazzilli DIAS

O presente texto é fruto de um trabalho realizado pela autora, na ocasião de uma disciplina cursada pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Na disciplina em questão, discutiu-se o material dos tomos III e IV das Obras Escogidas de Vigotski[9]. A partir das reflexões proporcionadas pela disciplina e por posteriores leituras acerca do arsenal teórico desenvolvido por Vigotski, aprimorou-se o trabalho realizado de forma a elaborar este artigo.

O objetivo deste trabalho tratou de relacionar alguns conceitos fundamentais da Psicologia desenvolvida por Vigotski, principalmente o que foi sistematizado nos tomos III e IV das Obras escolhidas, com alguns exemplos de uma obra de ficção. Esse exercício permite ao leitor uma aproximação dos conceitos da Psicologia histórico-cultural, de maneira ilustrada pelas reflexões de Maria Carmem, a personagem principal do romance contemporâneo "Se deus me chamar não vou".

A psicologia histórico-cultural

O desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência promoveu diversas frentes teóricas, estudos cada vez mais aprofundados e relevantes que influenciaram e influenciam a educação até hoje. Na União Soviética pós Revolução Russa surgiram os estudos que fundamentam a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano.

O principal proponente dessa vertente teórica foi Lev Semenovich Vigotski. Nascido em 1896 em família judia, Vigotski cresceu num ambiente de grande incentivo intelectual e artístico. Teve educação em casa até os 15 anos, antes de

9 - A grafia do nome de Lev S. Vygotski varia de acordo com as obras estudadas, devido à origem russa do nome, cuja grafia original é Лев Выготский. Encontra-se Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii e Vigotski. Neste trabalho, optou-se por utilizar a grafia padrão dos textos atuais, na língua portuguesa, ou seja, Vigotski.

se tornar de fato pesquisador e professor. Formou-se em Direito na Universidade de Moscou em 1917, em seguida dedicando-se às áreas de Psicologia, Filosofia, Literatura, Pedagogia e Pedologia.

Em 1924, Vigotski integrou o grupo de pesquisas em Moscou, junto a Luria e Leontiev. Em seguida, se tornaria o coordenador desse grupo que ficou conhecido como a "troika". O principal objeto de estudo do autor, a partir desse momento, era a consciência humana.

Embora voraz pesquisador, professor e escritor, Vigotski não pôde concluir sua obra de maneira ideal: faleceu em 1934, aos 38 anos, vítima de tuberculose. É esse caráter inconclusivo que deixa a obra de Vigotski com algumas lacunas, de maneira que se fazem necessários novos estudos e aprofundamentos de alguns aspectos da teoria.

A fim de compreender a Psicologia desenvolvida pelo autor, é imprescindível destacar a influência marxista em sua obra. Nesse sentido, ressaltam-se duas características primordiais: a cultura como origem das funções superiores; a mescla entre funções elementares e a cultura para produzir as funções psicológicas superiores. Disso decorre o caráter histórico, cultural e instrumental do método vigotskiano.

> Vigotskii gostava de chamar este modo de estudo de psicologia "cultural", "histórica" ou "instrumental". Cada termo reflete um traço diferente da nova maneira de estudar a psicologia proposta por ele. Cada qual destaca fontes diferentes do mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais (LURIA, 2010, p. 26)

O desenvolvimento humano é descrito por Vigotski a partir de uma abordagem sociogênica. Isso porque o autor explicou que os planos do desenvolvimento humano são quatro: a filogênese (desenvolvimento da espécie), a ontogênese (desenvolvimento biológico do indivíduo), sociogênese (desenvolvimento social do indivíduo) e microgênese (eventos particulares na história de vida do indivíduo). O desenvolvimento da consciência de cada indivíduo é resultado da dialética entre esses planos.

Essa teoria, portanto, buscou explicar como esses planos se relacionam e, principalmente, de que maneira a síntese entre as funções elementares, biologicamente desenvolvidas, e a cultura constituem as funções psicológicas superiores. As funções superiores são aquelas tipicamente humanas, portanto, únicas dessa espécie.

Os signos e os instrumentos, ou seja, os objetos simbólicos ou materiais da cultura são mediadores da relação entre o sujeito e o mundo social. A mediação é o meio pelo qual o sujeito internaliza as significações e os sentidos da sociedade à qual pertencem. Assim como os instrumentos e os signos, outros indivíduos mais experientes da cultura também atuam como mediadores, possibilitando a compreensão do indivíduo menos experiente acerca do mundo social em que vive. "Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento." (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

A maneira como cada ser humano torna-se humano, segundo a teoria de Vigotski, é através da internalização dos significados da cultura. Os objetos culturais são os signos e os instrumentos, isto é, os elementos simbólicos e materiais da cultura. Assim como a ferramenta permite ao homem expandir suas possibilidades de atuação sobre a natureza, o instrumento o faz diante do meio físico e o signo diante da realidade imaterial, interferindo sobre o próprio pensamento ou no pensamento alheio, por meio da linguagem.

> Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar os processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de "instrumentos psicológicos", são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

As Obras Escogidas, material do qual se estuda os conceitos a serem abordados a seguir, condensa grande parte da teoria desenvolvida por Vigotski. O russo, apesar da breve vida, deixou vasta literatura teórica, preponente da Psicologia histórico-cultural. Este trabalho utilizou-se principalmente dos conceitos que dizem respeito ao papel da cultura no desenvolvimento infantil.

O livro de Mariana Salomão Carrara

O livro que inspira e possibilita as reflexões a seguir chama-se *Se deus me chamar não vou*, escrito pela paulistana Mariana Salomão Carrara e publicado pela editora Nós em 2019. A autora contemporânea nasceu em 1986, graduou-se em Direito pela Universidade de São Paulo em 2009, atualmente defensora pública e escritora de livros pelos quais foi premiada com diferentes prêmios.

A história do livro *Se deus me chamar não vou* consiste na narração de Ma-

ria Carmem, uma garota de 11 anos que sonha em ser escritora e, portanto, escreve sobre sua vida, seus pensamentos e suas relações ao longo de um ano.

Trata-se de uma ficção contemporânea, cuja escrita genuína e perspicaz permite que o leitor observe os dilemas, as contradições e afetos vivenciados pela menina. A personagem mora com seus pais, os quais são donos de uma loja de artigos para idosos, que ela chama de "loja de velhos". Ela trabalha na loja ajudando os pais, no contra turno da escola que frequenta.

A rotina de Maria Carmem na escola não é agradável, pois se sente excluída pelos outros colegas. Por isso, envolve-se mais na vida dos adultos que a cercam do que com as crianças com as quais convive. O conflito da história se inicia quando a menina faz contato com Leonardo, um homem especialista em artigos para idosos, para que auxilie seus pais na reestruturação da loja, a qual está em franca decadência.

A menina se vê solitária e confusa quando Leonardo se torna amigo íntimo de seus pais e passa inclusive a morar na mesma casa com eles, despertando nela questionamentos quanto ao seu lugar nessa nova configuração familiar.

Entrelaçamentos entre Maria Carmem e Vigotski

Embora o livro todo permita reflexões e relações com a obra de Vigotski, neste trabalho, optou-se por selecionar alguns trechos específicos. No trecho a seguir, Maria Carmem conta sobre um questionário que está respondendo. Leonardo escreveu esse questionário e entregou a ela, solicitando que depois o devolvesse, para que pudesse conhecê-la melhor.

> Uma das perguntas pedia uma vergonha. Não sei, não sabia perceber direito quando tinha vergonha. Escrevi que toda vez que eu vejo a polícia correndo com a sirena ligada, ultrapassando todo o mundo, eu imagino que tem um criminoso fugindo em algum lugar muito perto. E fundo dentro de mim eu torço pra ele conseguir fugir. E daí tenho vergonha de mim mesmo, tipo uma eu- mesma que vive um pouco pra fora de mim, mas meio dentro, e me enxerga quando eu penso essas coisas.
>
> O que você queria ter e não tem?
>
> Coloquei cachorro, porque acho que o Leo pensava que eu ia escrever namorado. Minha mãe diz que o apartamento é muito pequeno pra um cachorro,e eu não entendo, porque eu tenho tamanho e fico lá dentro parada o tempo todo.

> O que é muito triste no mundo? Respondi
> Mulheres.
> Depois outro dia ele veio me perguntar porque eu respondi assim, e eu não disse nada. Acho as mulheres muito tristes, algumas usam véu, outras têm muitos filhos que puxam o peito, outras ficam na calçada trabalhando pros homens, outras levam muito soco.

É possível analisar, a partir desse trecho, algumas falas da garota que remetem aos conceitos desenvolvidos por Vigotski (2013a), em sua elaboração acerca do desenvolvimento infantil e pré-adolescente dos seres humanos. Nas *Obras escogidas*, o autor define aspectos e premissas relevantes para o que se constituiu a Psicologia Histórico-Cultural.

Para inferir a problematização dos conceitos a partir do trecho acima selecionado, importa ressaltar que um traço fundamental dessa teoria é o caráter cultural do desenvolvimento humano. O **desenvolvimento cultural** é a via pela qual um indivíduo, para além das condições biológicas, torna-se verdadeiramente humano.

> La psicología busca aquellas formas específicamente humanas del determinismo, de regulación de la conducta, que no pueden ser simplemente identificadas em modo alguno con la determinación del comportamiento animal o reducidas a ella. Esla sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre. En ello consiste toda la idea del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 2013a, p. 58).

O desenvolvimento cultural é responsável pela formação gradativa das **funções psíquicas superiores**, isto é, as funções humanas que nos diferenciam dos outros animais. As funções psíquicas, como atenção voluntária, memória, linguagem, entre outras, são conquistas qualitativas dos seres humanos ao longo da vida, conforme se apropriam dialeticamente da cultura na qual estão inseridos.

> Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en c psicológico, al principio entre los hombres como categoría intrapsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a

> la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones (VYGOTSKI, 2013b, p. 103)

Com base nisso, conclui-se que o desenvolvimento de cada indivíduo possui estreita relação com o meio social do qual faz parte. A relação que Maria Carmem estabelece com os adultos ao seu redor é estruturada e estruturante dos sentidos que a criança possui sobre o mundo e sobre si. Conforme lê o questionário, assim como no cotidiano em sua casa, percebe as expectativas que os adultos possuem em relação a ela, em relação a si mesmos, o papel que ela ocupa nas relações deles e no relacionamento com a mãe, com o pai e com Leonardo.

Esse emaranhado no qual se encontra, dialético e em movimento em determinados momentos da vida, é a situação social de desenvolvimento de Maria Carmem nesse período. A situação social de desenvolvimento, conforme descrito por Vigotski (2013a), é a relação que cada criança estabelece com o seu meio social em cada etapa da vida, e é a base do desenvolvimento da criança em cada fase.

> Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo en dicha edad (VYGOSTKI, 2013b, p. 204)

Ao escrever “acho que o Leo pensava que eu ia escrever namorado”, a garota confronta e recria sua personalidade de acordo com as expectativas que imagina terem os adultos sobre si. A menina, de 11 anos, está no processo de construção da sua personalidade, e é possível inferir na narração a construção de uma autoconsciência. Quando afirma “não sei, não sabia perceber direito quando tinha vergonha”, demonstra um esforço de reflexão acerca dos próprios sentimentos e pensamentos.

> El niño ya muy temprano no sólo debe expresar en el lenguaje los significados de los objetos, sino también sus propias acciones, las ajenas, así como sus estados internos (“quiero dormir”, “quiero comer”, “tengo frío”). El lenguaje como medio decomunicación con obliga a designar y expresar verbalmente nuestros estados internos. El nexo verbal no significa nunca que se ha formado una simple relación asociativa, significa siempre una generalización; la palabra no designa un objeto aislado (VYGOTSKI, 2013b, p. 292)

Conforme Vigotski descreve, o desenvolvimento humano não é linear e gradativo. Na realidade, é um processo dialético, de revoluções e marcado por crises, numa continuidade espiral. As crises do desenvolvimento são momentos em que, de acordo com o seu ritmo individual, a criança se confronta com a realidade e reestrutura seu modo de ser e estar no mundo.

> Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables,configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria. (VYGOTSKI, 2013b, p. 199).

Quando descreve a crise dos 7 anos, o autor narra a "descoberta da vergonha", isto é, o momento no qual a criança diferencia a sua vida interior da vida exterior, como que descobrindo que possui uma experiência privada.

Essa vivência interior, marcada pela relação com o mundo exterior, está ilustrada no trecho em que Maria Carmem afirma "E daí tenho vergonha de mim mesmo, tipo uma eu-mesma que vive um pouco pra fora de mim, mas meio dentro, e me enxerga quando eu penso essas coisas.". A visão da menina sobre esse eu-mesma está relacionada ao processo de formação desse autoconhecimento, que permanece em construção após a crise dos 7 anos.

> La tarea del Autoconocimiento preparado por la comprensión de otras personas y por el dominio de la categoría de lo psicológico conduce al adolescente a que su atención se dirija más y más hacia su vida interior. La división entre el mundo externo e interno se hace imprescindible para el adolescente debido a las tareas y a las necesidades que le impone el desarrollo (VYGOTSKI, 2013b, p. 84).

É interessante notar, ainda, os processos de significação que a garota vivencia, a partir das suas relações com os adultos ao redor. Quando escreve "eu tenho tamanho", Maria Carmem lembra da afirmação que os pais fazem, geralmente para outros adultos, referindo-se ao fato de que ela é uma criança gorda. Dizem, por exemplo, "ela tem 11 anos, adora brincar, só tem tamanho".

Na experiência da criança, a qual ainda não se apropriou do conceito de "tamanho", a significação dessa palavra é impregnada de experiências afetivas. Maria Carmem não entende, portanto, quando a mãe diz que um cachorro não caberia no apartamento, pois ela tem um grande tamanho e mesmo assim cabe.

A palavra, posto que é um signo, possui um significado compartilhado pela

sociedade. Entretanto, o processo de significação de cada indivíduo é carregado de afetividade, das histórias de sua vida. Vygotsky descreve esse processo de significação, o qual ocorre por meio da mediação realizada pelos adultos ou outros atores da vida social e permite que o indivíduo mais jovem se aproprie do significado socialmente compartilhado.

> Podemos observar en el niño, paso a paso, el relevo de tres formas básicas de desarrollo de las funciones del lenguaje. La palabra debe poseer, ante todo, un sentido, es decir, debe relacionarse con el objeto; ha de existir un nexo objetivo entre la palabra y aquello lo que significa. Si no existe este nexo, la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Tan sólo después la palabra tendrá sentido para el propio niño. Por lo tanto, el significado de la palabra existe antes objetivamente para otros y tan sólo después comienza a existir para el propio niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas (VYGOTSKI, 2013a, p. 103).

Outro exemplo do processo de significação, a partir do trecho selecionado, trata-se de como a menina compreende que as mulheres são. Ela diz "Acho as mulheres muito tristes, algumas usam véu, outras têm muitos filhos que puxam o peito, outras ficam na calçada trabalhando pros homens, outras levam muito soco.". Essa fala demonstra as situações a que Maria Carmem se remete ao compreender quem são as mulheres no contexto cultural, baseado em experiências que teve em sua casa, na escola, o que assistiu na televisão ou leu em livros de ficção.

Cada uma dessas experiências de significação são atividades mediadoras, as quais estabelecem relação entre a criança e a cultura. Todas as atividades mediadoras permitem que o indivíduo se aproprie dos signos e instrumentos culturais, movimento imprescindível para seu desenvolvimento. A interpretação da palavra "mulheres", portanto, não é imediata, um reflexo perfeito daquilo que ela vê: é refratado na garota, deformado pelas próprias impressões construídas ao longo de suas vivências.

Isso ilustra o processo de apropriação da cultura, o qual ocorre de maneira refratada e, ao contrário do que supõem determinadas teorias, não tem no sujeito um receptor passivo. Conforme discute Vygotski (2013), o indivíduo se apropria dos significados culturais de maneira ativa, marcada por experiências afetivas.

Conclusão

Os conceitos abordados a partir das reflexões de Maria Carmem ilustram o papel da cultura no desenvolvimento infantil, neste caso, como as vivências da personagem, a mediação realizada pelos adultos ao seu redor e a cultura na qual está inserida e na qual atua se relacionam dialeticamente e compõem a sua personalidade. Esses aspectos do desenvolvimento foram destacados por Vigotski em sua vasta produção científica, embora sua vida tenha sido interrompida tão precocemente.

As obras de Vigotski são intelectualmente profundas, visto que o autor dialogava com todas as produções teóricas anteriores e contemporâneas à sua época. Além disso, ilustrava metodologicamente cada uma de suas elaborações, definindo inclusive as decisões que compunham seu método. Os teóricos e intelectuais da área da Educação vem fazendo, entretanto, esforços para compreender e apropriar-se dos conceitos desenvolvidos por Vigotski.

Vigotski, diferente de outros autores da Psicologia, buscou investigar também as implicações de suas descobertas na Pedagogia e na Podologia, esta última o estudo do desenvolvimento infantil. Escreveu algumas obras com foco no obuchenie, palavra russa que pode ser traduzida como "processo de ensino e aprendizagem". Esse foco deve-se à compreensão do autor de que é por meio da aprendizagem que se provoca o desenvolvimento.

> Essa hipótese pressupõe necessariamente que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2010, p. 116).

Embora ressalte que a aprendizagem começa antes da entrada da criança na escola, o psicólogo defendeu a escola e a relação professor-aluno como privilegiados no processo de ensino- aprendizagem, por seu caráter planejado e sistemático. Disso decorre a responsabilidade da educação formal enquanto promotor de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e, consequentemente, propulsor do desenvolvimento infantil.

O conceito indispensável para compreender esse "ensino de qualidade" é o processo de mediação, isto é, da maneira como o professor atua como mediador entre o aluno e o conhecimento. Importa ressaltar, portanto, que a teoria deixa evidente a importância de que a mediação ocorra na Zona de desenvolvimento proximal de determinada aprendizagem do aluno. Isso significa que o professor atue com atividades entre aquelas que a criança já domina sozinha e aquelas que consegue realizar apenas com ajuda.

> A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (OLIVEIRA, 1993, p. 60).

Dessas postulações conclui-se a compreensão do papel da situação social de desenvolvimento, da cultura e da mediação, conforme ilustrado a partir dos trechos narrados por Maria Carmem, conceitos indispensáveis para a área da Educação.

REFERÊNCIAS

CARRARA, M. S. **Se deus me chamar não vou**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Machado Libros S. A., 2013a. v. 1.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Machado Libros S. A., 2013b.



PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS
relato de experiência no ensino fundamental I

Nathalie Antonioli de MELO

> Como podemos permitir que os discentes construam significados (e participem deles) que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades de se tornarem membros, de fato, da sociedade em que vivem, contribuindo com esta, segundo seus interesses e habilidades, e recebendo dela os benefícios que oferece? (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20).

Motivados por ressignificar o sistema de ensino do colégio, os gestores e coordenadores do mesmo iniciaram um movimento de ampliação do entendimento sobre as principais temáticas educacionais que se estabelecem como sendo subsídios para a promoção de uma educação que dê voz aos estudantes e, consequentemente, os façam ser indivíduos autônomos e independentes.

Esta instituição escolar busca estudar por meio de reuniões de formação com os docentes do colégio práticas que realmente proporcionem a oferta de aulas que concedam aos seus estudantes a constituição de seu eu cidadão, repertoriando-os criticamente tanto em seu caminho educacional quanto em sua participação social.

Tal prática enfatiza a urgência que a formação docente precisa ter quando se depara com a dinamicidade das mudanças que ocorrem no campo educacional, exigindo, cada vez mais, que os professores analisem a sua prática docente e reflitam sobre suas ações em cada aula ministrada para que, desta forma, a aquisição do conhecimento feita pelo aluno seja verdadeiramente significativa e compreendida.

Desta forma, esta instituição escolar se coaduna com as concepções abordadas por Imbernón (2016, p. 19), sobre a necessidade de se fazer uma formação continuada de caráter colaborativo e que parta “das necessidades reais do professorado, do contexto e do alunado [...] a partir de seus problemas”.

Para além destes pontos supracitados, o colégio também tem a intencionalidade de ir de encontro ao paradigma antes estabelecido sobre atividades sequenciadas como sendo o mero planejamento de uma atividade seguida da outra e repetidas anualmente, bem como acordar com o entendimento de atividades sequenciadas como sendo sinônimos de aquisição de operações mentais para a articulação entre o aprimoramento da prática docente com o desenvolver autônomo e independente dos estudantes.

Para que isto ocorra de forma sistematizada, os professores se utilizam dos conceitos do Project Based Learning, Thinking Routines, Multiletramentos e Multimodalidades nas práticas de letramentos, assim como atividades que sejam desenvolvidas por meio de trabalhos em pequenos ou grandes grupos de alunos da mesma turma, fazendo com que o discente seja agente de seu aprendizado.

> Quando a professora propõe aos alunos uma atividade em grupo e permite que eles se esforcem sozinhos e cometam erros, ela delega autoridade. [...] Delegar autoridade em uma atividade é fazer com que os alunos sejam responsáveis por partes específicas de seu trabalho; os alunos estarão livres para cumprir suas tarefas da maneira que decidirem ser a melhor, mas ainda são responsabilizados pela entrega do produto final à professora. Delegar autoridade não significa que o processo de aprendizagem está sem controle; a professora mantém o controle por meio de avaliação do produto final do grupo e do processo pelo qual os alunos passaram para chegar àquele produto (COHEN; LOTAN, 2017, p. 2)

Em vista disso, este artigo foi escrito a partir das experiências vividas durante o desenvolvimento do "Projeto Síntese" tanto pela professora titular quanto pela professora de Língua Inglesa.

Este é um projeto de conclusão de ano escolar que tem como objetivo integrar tudo o que foi essencial para cada componente curricular para se conectar em rede em uma temática de estudo escolhida pelos alunos. Cada turma desenvolve uma temática específica e nela habilidades de trabalho em grupo como, situações de pesquisa, comunicação interpessoal e intrapessoal, planejamento de ações, respeito a diferentes pontos de vistas, divisão de funções e tarefas, elaboração de hipóteses, escrita instrucional são desenvolvidas para que, ao final, ocorra uma apresentação do trabalho realizado para a comunidade escolar, pois "futuros cidadãos não devem somente saber como lidar com problemas incertos, mas também devem saber comunicar e compartilhar seu raciocínio com os outros" (COHEN; LOTAN, 2017, p. 15).

O projeto foi praticado com uma turma de 25 alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I, mediado pela professora titular e pela professora de Língua Inglesa durante 45 dias corridos.

O primeiro passo foi incluir na rotina dos alunos um momento de troca de ideias para que juntos iniciassem a escolha do tema geral para o projeto da turma. O tema escolhido por eles foi convivência e justificaram por meio da explicação de que a convivência que eles tinham uns com os outros não estava harmônica. É possível ver que o tema escolhido é de extrema ligação com o mundo real deles e, por meio deste, criaram uma ligação com o que Michel Apple (2007) chamou de "currículo democrático".

Em seguida, partiram para o problema de pesquisa/ âncora, que foi: De que forma eu cuido e me relaciono com o ambiente escolar e familiar? Logo após a escolha, as professoras separaram 5 grupos com 5 alunos para que cada um deles pudesse pensar em subtemas para o projeto. Adiante, os estudantes elencaram as questões motrizes/subtemas: (**1**) Definir o que é respeito, sentimento, gentileza e emoção; (**2**) Identificar estratégias para respirar e me acalmar; (**3**) Identificar estratégias para escutar e me concentrar; (**4**) Selecionar dicas para cuidar da saúde emocional; (**5**) Analisar e interpretar sentimentos e emoções; (**6**) Explicar como mostrar respeito e gentileza para colegas da escola? (**7**) Criar mensagens de encorajamento os outros a fazerem boas ações; (**8**) Desenvolver um jogo para ensinar crianças da Educação Infantil sobre respeito e gentileza.

Cada uma dessas ocasiões foi pensada para que os alunos iniciassem o contato com o ato de tomar decisões por eles mesmos de forma racional e organizada, sempre mediadas pela ação do professor.

> A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos, e como eles têm, em geral, algum poder de escolha em relação ao projeto do seu grupo e aos métodos a serem usados para desenvolvê-lo, eles tendem a ter uma motivação muito maior para trabalhar de forma diligente na solução dos problemas. (DRAKE. LONG, 2009, apud BENDER, 2014, p. 15).

Para que pudessem encontrar respostas e soluções aos subtemas por eles listados, foram instruídos a elaborar um brainstorm para o planejamento das etapas a serem cumpridas pelo grupo, escolher seu produto final e como este seria socializado com toda a comunidade escolar. Em outras palavras, cada grupo foi instruído a utilizar dos componentes da Aprendizagem Baseada em Projetos para o desenvolvimento de sua pesquisa.

A próxima ação da professora foi organizar as ideias trazidas pelos alunos e, então, apresentou-lhes um roteiro de estudo. O objetivo do roteiro é proporcio-

nar momentos de contato com diversas estruturas textuais para que os discentes se familiarizem com as modalidades de letramento que os cerceiam e iniciem o desenvolvimento de seu repertório significativo para a sua relação com a comunicação social.

É neste momento em que os dois idiomas também se interseccionam, pois além dos diferentes gêneros textuais que os alunos perpassam durante o caminhar da pesquisa seguindo o roteiro, eles também encontraram gêneros textuais produzidos na segunda língua.

A escola em que as professoras trabalham é uma multilíngue. Possui o currículo estendido na Língua Inglesa, portanto, o contato dos alunos com a segunda língua se faz por meio de cinco aulas semanais, nas quais são desenvolvidos os eixos organizadores propostos pela BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural. Com isso, a instituição escolar se adianta no ensino da língua estrangeira proposto na BNCC que coloca como obrigatoriedade apenas nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como também há o ensino em Libras para atender a comunidade surda até o 6° ano do Ensino Fundamental.

A seguir, trazemos o caminho e as reflexões realizadas pelos estudantes no percorrer da realização do projeto *Sinto Muito, Kindness and Respect* elaborado por eles. É importante salientar que, para além do uso das estratégias do Project Based Learning, é possível relacionar o trabalho realizado com as concepções trazidas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre a Pedagogia dos letramentos críticos e os *Processos de Conhecimento* primeiramente criados pelo The New London Group (NLG) como estruturação dos Multiletramentos e aprimorados pelos autores supracitados. Este, portanto, será o ponto fulcral deste relato de experiência.

Pedagogia dos letramentos críticos em sala de aula

> As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, defendem a ideia de que os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos em suas vidas, em vez de elemento destinado a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 140)

Um aspecto importante que devemos salientar é a diferença que há entre a dimensão da organização do letramento nesta abordagem crítica que se difere da abordagem didática que foi instaurada no século passado. Nesta última o aluno segue o professor e que este segue o livro didático ou manuais didáticos como anteriormente eram chamados e que muitas vezes não há ligação com a realidade social brasileira, como pontua Melo e Chaloba (2019) em seu estudo sobre manuais de ensino na década de 1980.

A abordagem crítica vê a organização do currículo de letramento como sendo um apoio à agência do aprendiz, tendo como foco a construção de significados, envolvendo-o em discussões sobre questões do mundo real, com textos que tragam o desenvolvimento do engajamento do estudante no mundo e que, também, sejam conhecedores dos gêneros textuais que encontramos nas mídias. Trabalhar com a pedagogia dos letramentos críticos em sala de aula é promover a voz do estudante como sendo uma voz pertencente ao espaço, reconhecida e mediada pelo professor. Em outras palavras, ressoar a atuação cidadã do estudante desde os primeiros anos escolares está em cada atividade de rotina que permeia o contexto escolar, desta forma eles aprendem a realizar raciocínios de progressão para chegar no desenvolvimento de sua capacidade interpretativa e argumentativa da realidade social que o cerca.

Com o objetivo de obter uma melhor mensuração do caminho e da aquisição de aprendizagem dos alunos, foi usado o quadro sobre os *Processos de Conhecimento* desenvolvidos pelos autores Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020). A seguir, apresenta-se o quadro do livro intitulado Letramentos, utilizado como material de reflexão para a elaboração do projeto desenvolvido com os alunos.

Quadro 1 - Material de reflexão para a elaboração do projeto desenvolvido com alunos

Experienciando...	Conceitualizando...	Analisando...	Aplicando...
O conhecimento: Introduzir, mostrar e falar sobre algo/alguma coisa familiar ou "fácil"; ouvir, ver, assistir, visitar.	**Por nomeação:** definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar coisas semelhantes e distintas.	**Funcionalmente:** escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo de dados, desenhar um diagrama técnico, criar um storyboard, fazer um modelo.	**Apropriadamente:** Escrever, desenhar, atuar de forma usual para resolver um problema.
O novo: Introduzir algo menos familiar, mas, que, pelo menos, façaalgum sentido apenas por imersão; ouvir, assistir, ver, visitar.	**Com teoria:** desenhar um diagrama, elaborar um mapa conceitual ou escrever um sumário, teoria ou fórmula que una os conceitos.	**Criticamente:** Identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para esse tipo de conhecimento), predizer e discutir consequências, sustentar um debate, escrever uma crítica.	**Criativamente:** Usar o conhecimento que aprendeu de forma inovadora, assumir risco intelectual, aplicar conhecimento a um ambiente diferente, sugerir um novo problema, traduzir conhecimento para uma mistura de "modos" de significação.

Fonte - Quadro dos processos de conhecimento - Exemplos de atividades. Retirado do livro "Letramentos"', escrito por Mary Kalantzi, Bill Cope e Petrilson Pinheiro publicado em 2020 pela Editora Unicamp.

Experienciando

O conhecimento: introduzir, mostrar e falar sobre algo/alguma coisa familiar ou "fácil"; ouvir, ver, assistir, visitar.

O primeiro passo realizado pelos estudantes foi o de revisitar os conteúdos aprendidos durante o segundo ano do Ensino Fundamental, tanto em língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Em seguida, compuseram um quadro com os conteúdos já vivenciados para criarem um panorama das estratégias que eles utilizarão no projeto em que estavam desenvolvendo.

A seguir, apresenta-se o quadro organizado pelos alunos por meio da plataforma *Jamboard* das ferramentas *Google for Education*:

Figura 1 - Atividade com uso de ferramentas digitais: *Jamboard*.



Legenda - Ilustração do quadro sobre o que os alunos aprenderam durante o 2° ano do Ensino Fundamental I.

Este é um material potente em termos de análise, no qual podemos encontrar a visão do aluno frente ao trabalho realizado durante o ano e as nuances intrínsecas em cada conteúdo essencial. É notável que não foi registrado por eles o nome das disciplinas curriculares, mas sim o que foi aprendido por meio delas.

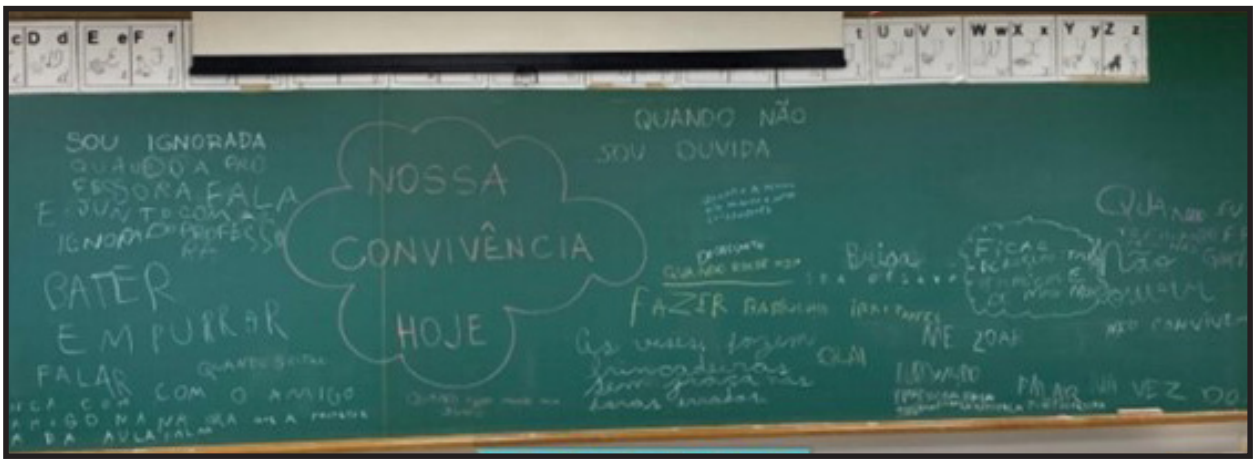
Durante o segundo ano do Ensino Fundamental, foi realizado um trabalho com o gênero notícias, entrevistas, mitos, bem como foi elaborada a criação de um livro online sobre o próprio mito criado na língua inglesa. Além de terem vivenciado momentos de cidadania digital, "procurar informações verdadeiras",

"checar informações", aprenderam também a fazer tabelas e gráficos para realização de pesquisa de opinião, estruturar uma produção de textos e entre outras multimodalidades.

Ainda nesta primeira parte do projeto, a professora realizou um curso de extensão, o que possibilitou novas perspectivas para com a temática que eles haviam trazido. Desse modo, a professora levantou convidou os alunos a refletir sobre a pergunta: "Como está a nossa convivência em sala de aula?". Neste momento, ela trouxe a oportunidade para os alunos observarem a própria realidade e registrar na lousa suas impressões.

Com estas etapas realizadas, os alunos refletiram sobre suas experiências vividas, bem como sobre sua própria voz dentro da sala de aula, no sentido da "percepção e consciência de emoções e sentimentos, localizados na fonte do eu e da identidade" (p. 340).

Figura 2 - Atividade de observação sobre a convivência atual dos alunos em sala de aula.



Legenda - Atividade reproduzida a partir da escrita na lousa da sala de aula.

Experienciando

O novo: introduzir algo menos familiar, mas, que, pelo menos, faça algum sentido apenas por imersão; ouvir, assistir, ver, visitar.

Os estudantes experienciaram o novo por meio de histórias e músicas a respeito da temática do projeto. O objetivo das professoras foi transformar o que os alunos trouxeram sobre seu conhecimento cotidiano para avançarem ao próximo estágio: tornar o *conhecimento disciplinarizado* e com significado acadêmico.

A questão motriz dessa etapa foi: As minhas emoções e sentimentos mexem com as emoções e sentimentos das outras pessoas? Os alunos assistiram ao vídeo "Rir é contagiante" e ao vídeo da música "*Life Vest Inside - Kindness Boomerang*

- *'One Day'*" e adiante discutiram sobre o que sentiram e viram. Alguns alunos disseram: "O riso é contagiante" e "Eu não senti vontade de dar risada", "É uma corrente do bem". Após a participação dos alunos, a professora abordou inseriu novas terminologias e conceitos como, gentileza/*kindness*, respeito/*respect*, boas ações/*good deeds* e empatia/*empathy*.

Conceitualizando

Por nomeação: definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar coisas semelhantes e distintas.

Em seguida, exploraram por meio da atividade *Think-pair-share* refletiram sobre como os sentimentos, as ações e as ações de gentileza e respeito podem ser identificadas em nossa sala de aula. Depois, utilizaram a plataforma Google Apresentações para escrever e criar uma apresentação com fotografias e frases curtas sobre o novo termo generalizado: *Kindness*.

Figura 3 - Atividade com uso de ferramentas digitais: Google Apresentações.



Legenda - Resultado da aula sobre classificação de conceitos.

Conceitualizando

Com teoria: desenhar um diagrama, elaborar um mapa conceitual ou escrever um sumário, teoria ou fórmula que una os conceitos.

Neste ponto do projeto, os alunos já tinham estruturado o roteiro a ser seguido e alguns grupos chegaram à conclusão que precisariam enviar email a alguns profissionais para convidá-los para uma entrevista. Foi realizada a entrevista com uma Fitoterapeuta para abordar sobre o tema "Plantas Medicinais", uma Fonoaudióloga para esclarecer as dúvidas dos alunos sobre escuta e atenção; uma Psiquiatra para falar sobre sentimentos e emoções e uma Psicóloga para falar sobre saúde emocional, quando os alunos puderam concluir entre outras questões

que “nós descobrimos que existem 5 sentimentos básicos, mas que podemos ter mais de 30 mil estados emocionais.”

Analisando

Funcionalmente: escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo de dados, desenhar um diagrama técnico, criar um storyboard, fazer um modelo.

Este tipo de ferramenta apresentada abaixo é uma escolha para desenvolver a compreensão da consigna e a consciência linguística por meio de *chunks* e uso de vocabulário já aprendido que, mesmo tendo a professora como escriba, insere-se no momento da escrita para explicar o caminho de seu raciocínio no percorrer do projeto seja ele realizado na língua materna do discente ou na língua estrangeira.

Figura 4 - Material escrito pelos alunos conforme o projeto foi se desenvolvendo.

KNOW Brainstorm and list what you already know about a topic	**WANT TO KNOW** Write questions about what you want to learn	**PREDICT** Predict what you will learn	**LEARNED** Review the topic studying it and write what you learned
I already know that respect is...	I would like to know...	I predict that I will learn about...	● Receiving respect from others is important because it helps us to feel safe and to express ourselves.
● When we help friends	**1.** Será que respeito é só respeitar?	● How to respect my friends	● I suppose that we need to respect others all the time. You are respectful when:
● When I share with everybody	**2.** Quando Criaram o respeito e por que precisamos respeitar	● How can I be kind to my friends	**1.** You know it´s ok for both of you to express who you are.
● When we play respectfully with my friend	**3.** Se precisamos respeitar toda hora?	● Ways to show respect at school	**2.** You both allow the other person space if they need it.
● When we take car of our friends	**4.** Se tem jeito certo de respeitar?		**3.** You don´t tell or talk over the top of each other.
			● Respect doesn´t have to come naturaly - It is something you lean. For example:
			1. You can spend time with people who are respectful and make you feel safe.
			2. Talk to somebody you trust like a parent or a teacher to show you how to be a respectful person.

Legenda - Representação gráfica chamada Know, Want to Know, Predict and Learned (KWPL).

Analisando

Criticamente: identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para esse tipo de conhecimento), predizer e discutir consequências, sustentar um debate, escrever uma crítica.

Nesta etapa, os alunos analisaram o texto a fim de responder às seguintes perguntas: (**1**) Qual é o assunto ou o tópico?; (**2**) Por que você acha que o autor escreveu esse texto?; (**3**) Quem é o público-alvo? Como você sabe?; (**4**) Que visão de mundo e valores o autor assume que o leitor possui? Como você sabe?; (**5**) Que conhecimento o leitor precisa trazer para esse texto para compreendê-lo?; (**6**) Quem se sentiria "excluído" desse texto e por quê? Perguntas selecionadas do livro Letramentos escrito por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Figura 5 - Atividade com uso de ferramentas digitais: Livro Online e Google Apresentações.



Legenda - Atividade realizada como estratégia para a construção de sentido no aprendizado de interpretação textual: seleção de momentos mais importantes.

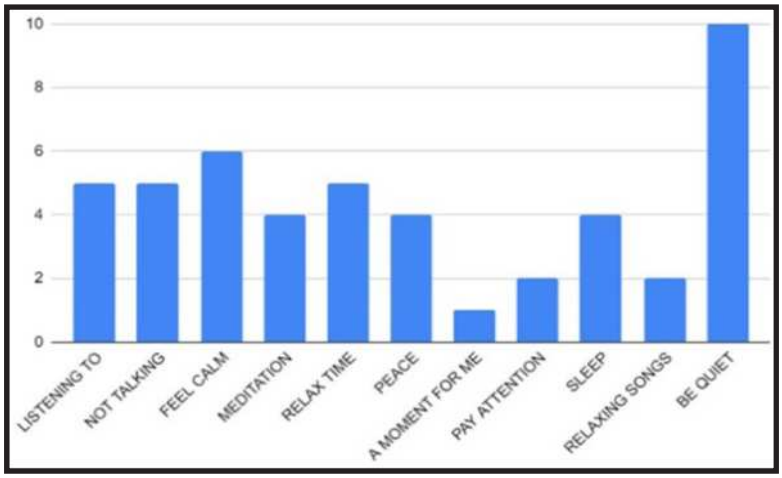
Aplicando

Apropriadamente: escrever, desenhar, atuar de forma usual para resolver um problema.

Ao nos encaminharmos para a finalização do projeto, as professoras escolheram a seguinte pergunta: O que está por trás de um comportamento respeitoso quando estamos na escola? Esta é uma pergunta de base processual, pois é preciso mensurar o que os alunos já haviam entendido como essencial para aprender sobre uma das vertentes deste tópico. Algumas das respostas elaboradas por eles foram: *Listen and Silence, pay attention to who I am talking to, not interrupt, control our body, respect.*

Indagamos os alunos para saber o que eles compreendiam por silêncio, pois ao conversarmos sobre respeito um dos alunos falou "respeitar é quando ficamos em silêncio". Então conforme cada aluno respondia à questão a professora elaborava o gráfico de barras para ilustrar o que significa silêncio para a turma.

Figura 6 - Atividade com uso de ferramentas digitais: Google Planilhas.



Legenda - Gráfico de barras que trás a comparação entre as opções de significado de "silêncio" para os alunos.

Ao finalizarem o gráfico, uma das alunas respondeu: "*Teacher, Silence is not only to be quiet, but it is also a method of listening*". Em vista disso, os alunos estavam preparados para partirem para a última etapa, que versava sobre a criação do produto final de cada grupo.

Aplicando

Criativamente: usar o conhecimento que aprendeu de forma inovadora, assumir risco intelectual, aplicar conhecimento a um ambiente diferente, sugerir um novo problema, traduzir conhecimento para uma mistura de "modos" de significação.

A forma como os alunos decidiram materializar seu produto final tornou este projeto ainda mais interessante, pois eles adaptaram cada momento realizado para ser compartilhado com todos os estudantes da escola, configurando assim uma nova vertente que partiu do universo micro/familiar para se expandir no macro em outro ambiente, o institucional e, para além dele, pois também desenvolveram produtos finais para a comunidade escolar.

Cada grupo desenvolveu duas ações/pesquisas e todas se unificaram ao finalpor meio de um vídeo a ser apresentado no Encontro Cultural com a comunidade escolar de forma online, por conta da pandemia causada pelo COVID-19.

Considerações finais

Pode-se perceber que as palavras de Antunes (2001, p. 15), fazem-se muito atuais, pois "[...] o cérebro humano não aprende de uma única maneira e por esse motivo o professor necessita empregar em todas as oportunidades a Aprendizagem Significativa, eliminando atividades que conduzam a uma aprendizagem mecânica".

Os discentes se depararam com diversos gêneros textuais no momento de pesquisa neste projeto. Eles estiveram em contato com textos em revistas, livros, links da internet, posts no *Google Classroom* e, sobretudo, criam e escreveram diversos textos, sejam eles emails, legendas, bilhetes, roteiros de entrevistas, listas e sintetizaram a temática por meio de palavras-chave, além de terem criado um roteiro de cenas e falas para a criação de um vídeo protagonizado por eles mesmos e um jogo sobre respeito e gentileza para ser apresentado aos alunos da Educação Infantil.

A respeito do uso da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa pelos alunos em um movimento tanto de *code-switching* ou como no uso apenas do português durante as aulas de inglês é esperado, pois os estudantes são aprendentes tardios da segunda língua, não possuem esta em sua rotina fora da escola e estão em pleno processo de aquisição. Souza (2019, p. 11) aponta em seu estudo que um indivíduo bilíngue não "são dois monolíngues em uma só mente". A professora deve se munir de estratégias para fazer com que, a cada aula, seus alunos avancem em sua proficiência.

Foi perceptível o envolvimento dos alunos em cada etapa realizada e a transformação que a temática causou em cada um deles. Em alguns momentos anteriores a esta prática, houve desentendimento e desrespeito, falta de consideração para com os sentimentos dos outros e não entendimento sobre sentimentos e emoções. Os alunos finalizaram sua pesquisa conscientes e ávidos a compartilharem boas ações, respeito e o conhecimento produzido para todos a sua volta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

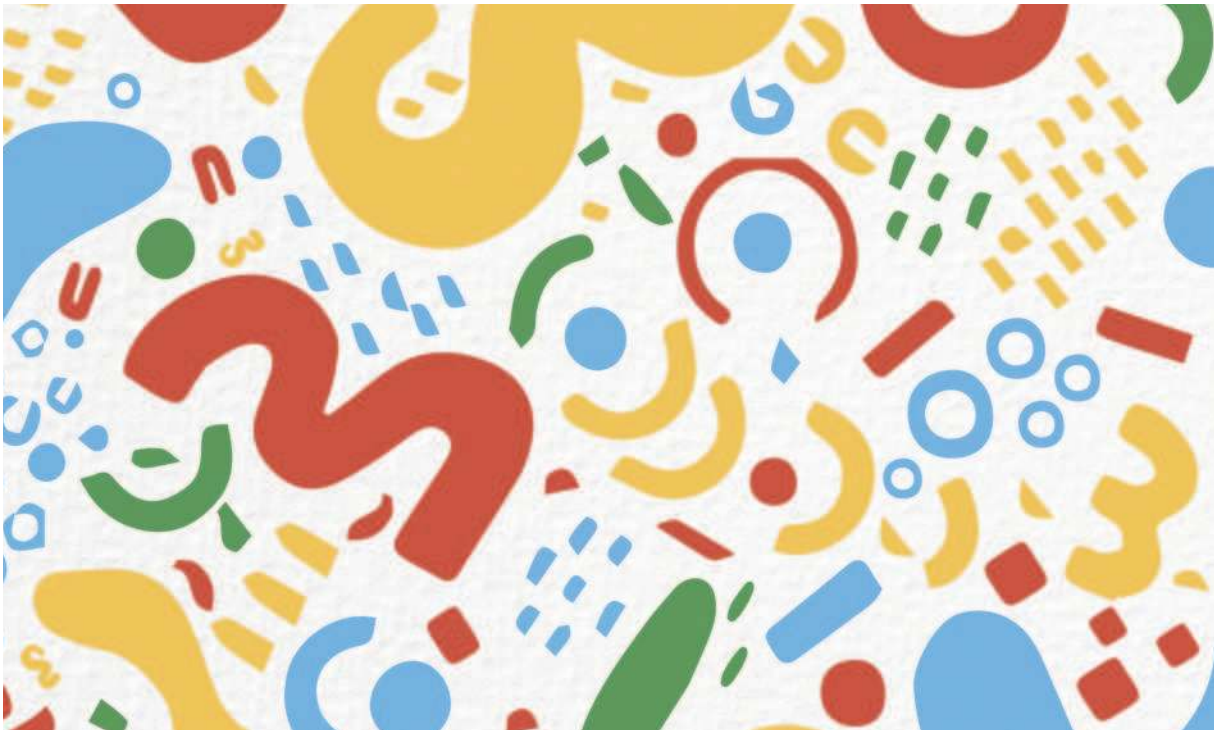
COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo**: Estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, F. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MELO, N. A.; CHALOBA, R. F. S. Manuais para a pré-escola na década de 1980: Os limites da inovação. In: PEREZ, M. C. A. (org.). **Pesquisa e educação**: PET Pedagogia. Araraquara, SP: FCL-UNESP, 2019. v. 3.

SOUZA, R. A. A Proficiência em L2 como Objeto da Psicolinguística. *In*: MOTA, M. B.; NAME, C (org.). **Interface Linguagem e Cognição**: Contribuições da Psicolinguística. Tubarão: Copiart, 2019.





A ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
e a luta contra o obscurantismo

Nicolle Alexia Carranza CHÁVEZ
Newton DUARTE

Conforme Chávez (2020), o obscurantismo é um fenômeno que vem, cada vez mais, fazendo parte da realidade brasileira e mundial. Consiste no ataque à superação da ignorância, ou seja, ao conhecimento, negando-o de diversas formas. Segundo Duarte (2018, p. 170), "O obscurantismo [...] se caracteriza por atitudes de ataque ao conhecimento tanto no sentido de continuidade de seus avanços, como no de difusão das verdades já descobertas". Para isso, o obscurantismo age em várias frentes de destruição, uma delas é difundindo o descrédito em relação à ciência e aos cientistas, outra é fazendo todo o possível para que as instituições de pesquisa não recebam financiamento público e dependam da prestação de serviços à iniciativa privada. Outra ainda é o ataque a qualquer forma de divulgação das verdades científicas, seja por instituições educacionais ou pela mídia. Daí que professores e jornalistas, assim como os cientistas, também são alvo dos ataques obscurantistas.

Essa negação do conhecimento possui interesses. Assim como mencionado em CHÁVEZ (2021), observamos que, na sociedade capitalista em que vivemos, onde o lucro é visto como algo com fulcral importância, não é interessante que se desenvolva o pensamento crítico das classes trabalhadoras, bem como que as classes mais baixas tenham acesso ao mesmo conhecimento científico e cultural que as classes mais altas.

Esse esforço por manter a classe trabalhadora distante das formas mais elevadas da cultura também se faz presente no que se refere às artes. O obscurantismo tem uma incontrolável tendência a postular a censura às artes e a hostilidade para com os artistas, o que também se reflete na educação, especialmente em relação a professores que trabalhem com obras literárias e artísticas que conflitem com determinadas crenças. A seguir, buscamos explicitar como esses ataques ocorrem, porque eles são tão perigosos para a nossa sociedade e porque a educação é tão importante na luta contra o obscurantismo.

Falando da arte, em primeiro lugar, estudou-se como a arte é uma maneira de afastar os indivíduos da alienação, de apropriação das objetivações humanas e o como contribui na formação da individualidade para-si:

> Lukács acreditava que a arte promove a consciência de si e do gênero humano, ou seja, que por meio da arte é possível nos desenvolvermos como indivíduos que sintetizam de maneira cada vez mais consciente a singularidade pessoal e a universalidade do gênero humano (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 111).

> [...] a arte possui como função social a de produzir a desfetichização da realidade social e de fazer o receptor da obra artística deparar-se com o questionamento acerca do próprio núcleo humano de sua individualidade (DUARTE, 2008, p. 4).

Dessa forma, o obscurantismo acaba atacando as artes por esses efeitos que ela causa no ser humano. Ela faz o homem questionar, pensar, enxergar a realidade e ir além do que é cotidiano. Portanto, os artistas, ou seja, aqueles que produzem arte são extremamente atacados e desvalorizados, não só pelo governo e elites que desejam manter as pessoas alienadas, mas também pela grande parcela da sociedade que eles conseguem manter na alienação:

> Uma importante característica da alienação, portanto, é a de que ela não se configura como um fenômeno circunscrito à esfera subjetiva, tampouco é produto de uma ideia ou de um comportamento individual. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno de origem social e objetiva que limita o sujeito de alcançar as máximas formas de expressão da vida. (ASSUMPÇÃO, 2018, p. 49).

Uma forma de ataque às artes, por exemplo, é a censura, a qual, na verdade, é um modo de ataque completamente criminoso. O inciso IX do Art. 5º diz que "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença" (BRASIL, 1988). Às vezes, isso é mascarado, pois já que a arte não possui destaque e valor para a sociedade, quando a censura ocorre, não apresenta um grande impacto.

A seguir, pode-se mostrar um exemplo de como a censura ocorre em nosso país de forma imperceptível: em 2019, a Caixa Econômica Federal criou novas

etapas na seleção de projetos culturais patrocinados por ela, relatadas por alguns funcionários à Folha de São Paulo, o que se pode considerar como uma censura prévia, já que foram exigidos detalhes sobre o posicionamento dos artistas e uma avaliação das obras de arte prévia à aprovação:

> Novas regras implementadas neste ano exigem que detalhes do posicionamento político dos artistas, o comportamento deles nas redes sociais e outros pontos polêmicos sobre as obras constem de relatórios internos avaliados pela estatal antes que seja dado o aval para que peças de teatro, ciclos de debates e exposições já aprovados em seus editais entrem em cartaz (FIORATTI, 2019).

O ataque aos professores

Os professores também sofrem ataques do obscurantismo, já que eles é que devem formar as crianças e são responsáveis por sua educação, transmitindo conhecimento científico, artístico e filosófico e formando o seu pensamento crítico baseado na verdade, nos fatos e visando a superação da ignorância. O professor tem um papel muito importante na vida de seus alunos, e se souber fazer tudo isso, formará alunos menos alienados.

Como já mencionado anteriormente, formar cidadãos críticos não é vantajoso sob o ponto de vista da elite. Tanto professores como a escola vêm sendo atacados por simplesmente desempenharem seu papel. Podemos observar isso, por exemplo, com o surgimento e crescente apoio ao movimento "Escola Sem Partido", que acusa os professores e a escola de doutrinarem seus alunos e sendo contrários a essa suposta "doutrinação". No entanto,

> [...] o objetivo é proibir a escola de trabalhar qualquer tipo de conhecimento que possa revelar minimamente a verdade sobre o que está acontecendo no mundo. Por detrás do lema "escola sem partido", o que se almeja é uma escola sem a verdade. [...] Quem precisa doutrinar é a classe dominante, que precisa esconder a verdade (DUARTE, 2018, p. 172).

Além disso, o trabalho docente não é valorizado nesta sociedade capitalista porque ele não gera lucro: o produto do trabalho do professor não é material, mas imaterial, o que contribuiu para a desvalorização do mesmo desde o início. Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 17), "o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo", que, por sua

vez, é visto como o setor social mais essencial para a sociedade.

Isso nos leva a refletir: “Por que uma parte grande da sociedade brasileira atual apoia o obscurantismo? Como esse fenômeno avança dessa maneira em nosso país?”.

O avanço do apoio ao obscurantismo no Brasil

O cenário que temos atualmente no Brasil é de uma grande parte da sociedade sendo doutrinada pela classe dominante. As elites que, como discutido anteriormente, procuram esconder a verdade, o conhecimento, o fazem de diversas maneiras e o obscurantismo acaba tendo apoio dessa parte dos brasileiros que não faz parte da classe dominante e acaba sendo doutrinada por ela. É claro que, para esta parte da sociedade, o obscurantismo também é prejudicial, porém esse fenômeno não é percebido por ela. Entender por que esse apoio existe é algo complexo, porém muito mais evidente e perigoso do que imaginamos.

São várias as estratégias que foram tomadas para que chegássemos neste cenário triste de apoio ao obscurantismo advindo de uma grande parcela do povo brasileiro e, como já dito, umas delas são os ataques à arte e aos professores. Além das tentativas de censuras a currículos escolares, livros didáticos e materiais paradidáticos, bem como da perseguição a professores acusados de realizarem doutrinação esquerdista, o obscurantismo também atua por meio das políticas neoliberais de redução dos percentuais dos orçamentos estatais destinados à educação e à cultura. Tudo isso cria um ambiente de alheamento em relação às formas culturais mais elevadas e, simultaneamente, de tranquila aceitação de notícias falsas, visões difamatórias, absurdos anticientífico, entre outros. A chamada cibercultura tem sido particularmente eficaz na difusão do senso comum obscurantista.

Conta-se com diversos exemplos no mundo e no Brasil acerca de como as pessoas substituem a ciência e os fatos pela crença, ou por um “achismo”. O movimento antivacina, por exemplo, há alguns anos já possui crescente apoio no mundo e, consequentemente, crescentes consequências, como o reaparecimento de várias doenças que já estavam quase ou completamente erradicadas.

O impacto que o obscurantismo apresenta na sociedade é enorme, porque ele atinge a todos de alguma maneira, mesmo àqueles, por exemplo, que se vacinam e vacinam a seus filhos. Em nosso país, vimos, inclusive, uma quantidade enorme de fake news propagadas com relação à vacina contra a COVID-19.

As vacinas aprovadas foram testadas cientificamente, provadas como seguras e eficazes e, ainda assim, vimos diversas tentativas de provar o contrário, mesmo com a gravidade desse vírus que gerou uma pandemia, com a necessidade urgente de pararmos a circulação do vírus e a evidência de que só a vacina poderia

fazer isso – tudo isso em prol de um governo negacionista que fez o que pôde para que os brasileiros não tivessem acesso à vacina.

Outro exemplo muito claro e recente no nosso país foi justamente o pronunciamento do dia 24 de março de 2020 que Jair Bolsonaro, presidente do Brasil, realizou com relação ao isolamento que a pandemia do COVID-19 veio a ocasionar não só no país, mas na maioria dos países em todo o mundo. Negando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que as pessoas deveriam ficar em casa para reduzir a propagação do vírus, Bolsonaro dizia que o comércio deveria ser reaberto para não ocasionar uma crise econômica e dizia isso considerando informações falsas sobre os sintomas e letalidade da doença. Pesquisas e fatos comprovaram o oposto do que o presidente disse em seu pronunciamento, mostrando a grande diferença que o isolamento social faz no que se trata ao COVID-19, já que em alguns países onde não se decretou o isolamento desde o início, o vírus acabou gerando uma grande crise na saúde, com muitos infectados e muitas mortes, superlotação de hospitais e falta de recursos.

Ou seja, o presidente, preocupado com a economia e com a produção de lucro, ignorou o conhecimento, e muitas pessoas apoiaram essa atitude. É claro que com muitas pessoas infectadas a economia também seria prejudicada, a diferença é justamente que a classe trabalhadora – que, caso não existisse um decreto de isolamento, não poderia ficar em casa e teria que arriscar sua saúde e ir trabalhar - possuiria um número muito maior de mortos e infectados. E é por essa razão que o discurso do presidente foi considerado até mesmo criminoso e genocida. Afinal, os grandes empresários não precisariam sair para trabalhar, mas seus funcionários, sim. Os empresários continuariam a obter lucro enquanto a classe trabalhadora arrisca sua saúde e vida. Devido à crueldade do sistema capitalista, é essa a realidade que vivemos em nosso país, que é um dos países com os maiores níveis de desigualdade social.

No entanto, as pessoas que apoiaram esse discurso não foram apenas alguns dos grandes empresários, mas grande parcela da população. Podemos ver, então, como uma parte considerável dos brasileiros apoia o obscurantismo; como a ciência não possui mais "credibilidade" - como se não fosse uma verdade e sim algo para se acreditar – e como as pessoas acreditam naquilo que, neste caso, o presidente declarou; como elas acabam acreditando em outras fontes sem se questionar ou achando que realmente é o melhor para a sociedade.

"O obscurantismo beligerante, portanto, é uma atitude que defende um tipo de vida, de sociedade, de relações humanas, de relações sociais que se caracteriza pela generalização da barbárie. É isso que o capitalismo está produzindo." (DUARTE, 2018, p. 175).

A importância da arte na formação dos professores no que se refere à luta contra o obscurantismo

Foi discutido aqui porque tanto a arte como os professores são atacados pelo obscurantismo, e com isso pode-se ter uma ideia de como a arte e a educação de qualidade podem lutar contra o mesmo. É necessário, portanto, que a arte e a cultura estejam presentes na educação das crianças, afinal:

> [...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano (DUARTE *et al*., 2012, p. 3960).

Portanto, o professor, que é o responsável por formar seus alunos, necessita proporcionar a eles um conhecimento rico e verdadeiro, necessita entender que os conteúdos escolares devem conter ideias sobre o mundo, a sociedade e a vida humana, devem ser planejados e ensinados, tendo-se clareza do tipo de visão de mundo que esteja contida nesses conteúdos. A arte é uma das formas de proporcionar a catarse, que se trata de um processo essencial e muito importante para o desenvolvimento do ser humano, pois se configura como "uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano." (DUARTE, 2019).

No entanto, especialmente no Brasil, a arte se faz muito pouco presente na escola: ela não é valorizada em nenhum âmbito e, muitas vezes, também não é considerada importante no âmbito educacional. Consequentemente, os professores fazem o que está ao alcance, seguindo algumas atividades que são denominadas como da área do conhecimento da arte, mas não conseguem ir para além disso. Não conseguem, portanto, usar a arte efetivamente como uma ferramenta de luta contra o obscurantismo, contra a alienação.

Isso ocorre por vários motivos, sendo um deles o fato de que os cursos de formação docente raramente contemplam, em seus currículos, conteúdos voltados ao estudo do papel social da arte e sua importância na vida de todos os seres humanos. No Brasil, conteúdo, metodologias e práticas do ensino da arte são mínimos, quase inexistentes, na formação de professores - é extremamente raro. Os professores não são ensinados a como ensinar a arte, o que é um problema muito grave, já que a arte é extremamente importante na educação. Se nem os professores têm um contato bom e profícuo com a arte, como isso será passado aos alunos?

Para mais, a maioria dos professores sequer possui contato com a arte durante sua vida, afinal, quando crianças em sua formação, tampouco tiveram professores que lhes ensinaram arte ou que trouxeram a arte para a sala de aula, mesmo que minimamente. É um fenômeno cíclico, como podemos notar.

Ou seja, os professores, para oferecerem uma educação de qualidade a seus alunos, não podem estar alienados do "patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens" (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 15). E não podem justamente porque o processo de humanização dos indivíduos depende "da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano" (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 15).

O ser humano precisa passar pelo processo de humanização porque somos seres sociais, precisamos ser educados para aprender quase tudo. Um bebê não é já um ser humano ao nascer, ele é da espécie humana, mas vai se humanizando com o tempo. Vai aprendendo, com seres humanos mais velhos, a falar, a andar, a comer, entre tantas outras coisas que o gênero humano já "aprendeu", "conquistou", e então precisa passar de geração para geração. O mesmo ocorre com as máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano, e é por isso que o professor não pode estar alienado a elas – apesar de ser algo que ocorre muito. Na escola, o aluno deve continuar com seu processo de humanização, onde se espera que ele ocorra com qualidade. Por isso que é necessário que a formação dos professores (desde a educação básica até o ensino superior) seja de qualidade.

É necessário e urgente, considerando o cenário atual brasileiro, que os nossos professores tenham esse tipo de conhecimento para transmitir às crianças, que eles aprendam a incorporar a arte às suas vidas e à sua atividade docente, fazendo com que seus alunos também incorporem às suas vidas a riqueza artística em suas múltiplas formas desde a primeira infância. A escola pode ser o único lugar que a criança vá ter contato com a arte, que vá aprender a aprender com ela e a valorizá-la, e isso depende de professores que tenham formação e instrução do ensino da arte:

> A catarse é, portanto, entendida por esse educador [Dermeval Saviani] como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (DUARTE, 2019).

Conclusão

Como dito em CHÁVEZ (2021), chegou-se à conclusão, portanto, de que obscurantismo possui um crescente apoio no nosso país e vivemos um momento muito preocupante por isso. Pelo fato da arte e da educação poderem ser ferramentas de luta contra o obscurantismo, a arte, artistas, a escola e os professores sofrem cada vez mais ataques, pois a arte pode contribuir para a tomada de consciência sobre muitas formas de alienação do ser humano e para o entendimento da sociedade em que vivemos.

No entanto, não podemos abrir mão da verdade do conhecimento, ou esse cenário tende a piorar, já que, como dissemos anteriormente, podemos observar que o obscurantismo possui um apoio crescente em nosso país. Para a ilustração dessa realidade, podemos citar aqui a obra de ficção do autor estadunidense Ray Bradbury, um romance distópico chamado Fahrenheit 451 (BRADBURY, 1953).

O romance tem sua história contada em torno de um bombeiro que vive em uma época em que os livros configuram uma ameaça ao sistema a ponto de eles serem absolutamente proibidos, ilegais, e que, para coroar essa alienação em que vive a nova sociedade, anestesiada por informações triviais, as casas são dotadas de televisores que ocupam paredes inteiras de cômodos e exibem "famílias" com as quais se podem dialogar, como se estas fossem de fato reais. Nessa sociedade, o trabalho dos bombeiros, ao invés de ser o de apagar incêndios, é o de incendiar os livros quando encontram algum sob posse de alguém.

Por incrível que pareça, podemos comparar este cenário do livro ao cenário atual da sociedade brasileira. Vivemos tempos em que as pessoas não têm senso crítico suficiente para identificar uma "*fake news*" extremamente absurda, e preferem acreditar nelas a pessoas que não são especialistas em algum assunto sequer do que acreditar nos cientistas, em dados, na história, nos documentos, nas pesquisas.

Vivemos tempos, inclusive, de censura. Ela não está tão evidente (ainda) – como nos tempos da ditadura militar ou como na sociedade retratada por Bradbury –, mas existe e está, aos poucos, mostrando-se neste atual governo. A comparação entre a realidade brasileira atual e a ficção literária em Fahrenheit 451 pode parecer exagerada, já que não temos a proibição da posse de livros e sua queima sistemática. Existem, no entanto, outros processos, talvez mais eficazes, de afastar as pessoas da leitura dos livros e de se censurar o pensamento crítico. Um deles é a criação constante de hábitos que conflitam com o hábito de leitura de livros. Isso já ocorria com a televisão, depois passou a ocorrer com o computador pessoal e atualmente ocorre de forma ainda mais dominadora com os *smartphones*. O uso dos *smartphones* gera dinâmicas psíquicas conflitantes com a dinâmica psíquica própria à leitura de textos extensos e complexos.

Outra forma de afastar as pessoas dos livros é a disseminação de atitudes depreciativas em relação às atividades intelectuais e às pessoas intelectuais, que passam a ser consideradas pessoas distantes da realidade e da cultura do povo. Quem quer se mostrar próximo ao povo se esforça para não se assemelhar em nada a um intelectual. Por fim, é claro que nunca deixam de existir as muitas formas de campanhas difamatórias em relação a autores que o obscurantismo toma como inimigos mortais, como é o caso de Karl Marx e Paulo Freire.

Para que a formação de professores assuma uma direção oposta à do obscurantismo é necessário, portanto, valorizar a aquisição do domínio, pelos graduandos, dos conhecimentos científicos e filosóficos, bem como daquilo que exista de melhor nas artes. O objetivo último é o de que esses graduandos, quando estiverem exercendo o trabalho docente, consigam fazer seus alunos se apropriarem desse patrimônio cultural humano. Isso é particularmente importante para o sistema público de ensino, já que por meio dele as crianças e os jovens da classe dominada podem desenvolver necessidades que não se formam espontaneamente na vida cotidiana.

Para que a formação de professores assuma uma direção oposta à do obscurantismo é necessário, portanto, valorizar a aquisição do domínio, pelos graduandos, dos conhecimentos científicos e filosóficos, bem como daquilo que exista de melhor nas artes. O objetivo último é o de que esses graduandos, quando estiverem exercendo o trabalho docente, consigam fazer seus alunos se apropriarem desse patrimônio cultural humano. Isso é particularmente importante para o sistema público de ensino, já que por meio dele as crianças e os jovens da classe dominada podem desenvolver necessidades que não se formam espontaneamente na vida cotidiana. A arte vai ajudar para que isso ocorra, e não formemos cidadãos passivos e alienados: “a arte, e em seu interior a literatura, é uma das manifestações da vida humana cuja necessidade precisa ser criada nas novas gerações pela escola pública” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 136). Assim, eles se tornarão adultos com consciência de que a classe dominante é que quer doutriná-los:

> Precisamos, portanto, insistir na defesa de uma escola que socialize os conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas mais ricas e mais desenvolvidas, para podermos lutar contra mais essa manifestação da barbárie capitalista que é o obscurantismo beligerante. (DUARTE, 2018, p. 176).

A luta contra o obscurantismo e por uma educação de qualidade é grande, mas não podemos desistir dela.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, M. C. **Educação escolar e individualidade**: Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154295. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. Oeiras: Livros do Brasil, 1953.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

CHÁVEZ, N. A. C. A arte na formação de professores e a luta contra o obscurantismo. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 32., 2020. **Anais** [...] São Paulo: Even3, 2020. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/XXXIICICUNESP/284625-A-ARTE-NA-FORMACAO-DE-PROFESSORES-E-A--LUTA-CONTRA-O-OBSCURANTISMO. Acesso em: 27 out. 2021.

CHÁVEZ, N. A. C. O avanço do obscurantismo no Brasil. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 33., 2021. **Anais** [...] São Paulo: Even3, 2021.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100201&tlng=pt. Acesso em: 1 nov. 2019.

DUARTE, N. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. *In*: TRABALHOS GT-17. REUNIÃO ANUAL, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2008.

DUARTE, N. *et al*. O Marxismo e a questão dos Conteúdos Escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa, 2012.

DUARTE, N. Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da Revolução Russa. 2. ed. Uberlândia: Navengando Publicações, Campinas: Autores Associados, 2018.

FIORATTI, G. Caixa Econômica cria sistema de censura prévia a projetos de seus centros culturais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 out. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/10/caixa-economica-cria-sistema-de--censura-previa-a-projetos-de-seus-centros-culturais.shtml. Acesso em: 4 out. 2019.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professore**s: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.





CONCEPÇÕES DE ALUNOS DE PEDAGOGIA SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA: A deficiência em foco

Relma Urel Carbone CARNEIRO

A Educação Inclusiva é uma perspectiva de mudança conceitual em relação ao papel da educação escolarizada, no sentido de garantia de direitos a todos, sem distinção. Historicamente, construímos um modelo excludente em que as diferenças não são bem-vindas. Muitas diferenças nos caracterizam como seres humanos, mas algumas são consideradas mais negativas do que outras, como a deficiência por exemplo. Assim, pensar em uma escola em que estudantes com e sem deficiência estudem juntos, na mesma sala de aula, e partilhem de um mesmo currículo, nem sempre é algo aceitável.

Embora a ideia de escola inclusiva não se resuma na presença de estudantes com deficiência, e sim em uma perspectiva abrangente de escola em que todos, independente de qualquer característica, tenham oportunidades equânimes de participação, o grupo de estudantes com deficiência é um dos grupos em que a escolarização conjunta é mais questionada, em virtude de suas características e necessidades específicas. Segundo Bürkle (2010), a Educação Inclusiva,

> [...] vem propor que todas as crianças independente do sexo, cultura, origem socioeconômica, características físicas, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem, estejam na escola, em classe comum, se beneficiando de um ensino de qualidade, atendendo ao princípio de Educação para Todos (BÜRKLE, 2010, p. 31).

De acordo com análises de Dall'Acqua e Vitaliano (2010, p. 25) "a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas e excludentes que se distanciam das propostas destinadas as escolas inclusivas". Para ser inclusiva de fato, precisa atender a todos indistintamente. Conforme Abramowicz,

> A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (BRASIL, 2006, p. 7).

Assim, pensar a formação de professores, um dos elementos chave no processo, de forma a problematizar a questão e fornecer elementos para mudanças conceituais é um caminho necessário. Este texto apresenta os dados de uma experiência formativa com esse objetivo.

Desenvolvimento

A proposta desta atividade reflexiva surgiu da necessidade de confrontar discursos pró-escola inclusiva de alunos em formação, futuros professores, com concepções reducionistas do significado do conceito de escola inclusiva.

Como professora da disciplina Educação Especial do curso de Pedagogia há alguns anos, trabalho com os estudantes a trajetória histórica da relação da sociedade com a deficiência e com a diferença de maneira abrangente, desde a antiguidade até nossos dias, passando pelos diversos paradigmas que compõem esta história e que refletem a natureza das representações sociais que, ao longo do tempo, a sociedade estabeleceu com esses indivíduos, objetivando apresentar aos estudantes uma base de entendimento da atual opção política do sistema educacional brasileiro, por uma educação para todos, que adjetivamos de inclusiva.

Embora a disciplina busque apresentar a escola para todos, tem um enfoque nos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando que os mesmos requerem alterações de natureza estrutural, organizacional, física, de recursos humanos, entre outros, muitas vezes bastante diferentes daquilo que é comum à escola. No entanto, o objetivo de clarear o conceito de Educação Inclusiva, como uma educação de qualidade para todos, sem distinção, é o ponto central da disciplina. Esta ênfase se faz necessária, uma vez que a prática cotidiana vivida pelos graduandos em suas experiências nas escolas, seja nos momentos de estágio, seja em práticas de iniciação à docência, na realização de projetos de extensão, dentre várias outras, demonstram que em grande parte, nossas escolas traduziram o

conceito de inclusão como matrícula de estudante com deficiência. Isto é muito presente na fala dos graduandos e me parece que, mesmo com o contato com a discussão teórica oferecida pela disciplina de Educação Especial, eles apresentam dificuldades para internalizar o conceito.

Diante desta realidade, tenho proposto nos últimos anos uma atividade pedagógica que tem como objetivo fazer com que os graduandos reflitam sobre suas concepções de Educação Inclusiva. A atividade é desenvolvida em grupos de até cinco estudantes que recebem a seguinte instrução: "Imaginem que vocês abrirão uma escola e querem que a mesma seja inclusiva. A partir deste pressuposto criem um logotipo e um slogan para essa escola. Não se preocupem com a arte, o que vale é a ideia. A única exigência é que o logotipo e o slogan demonstrem que esta escola é inclusiva".

Após o término da produção, cada grupo apresenta o resultado para a turma e alguns questionamentos são suscitados no sentido de que eles defendam suas ideias e justifiquem porque elas representam o conceito de inclusão. Para esta análise reuni 46 trabalhos que serão apresentados demonstrando duas perspectivas: trabalhos em que a escola inclusiva é representada pela marca da deficiência e de outras diferenças que totalizam 29 e, trabalhos em que a concepção de escola inclusiva não passa pela marcação de características especificas, singulares, que totalizam 17 trabalhos.

O Quadro 1 mostra os trabalhos em que a marcação da diferença, quase sempre da deficiência, permeia a concepção de escola inclusiva dos graduandos, retratada em suas produções.

Quadro 1 - Trabalhos que marcam a diferença.

SLOGAN	LOGOTIPO
Escola Mundo novo: todos diferentes, rumo ao mesmo caminho! Viva a inclusão, e a educação.	Desenho de uma escola com escada e rampa, com uma pessoa com cadeira de rodas na rampa e uma cega em uma porta no final da rampa. Uma pessoa gorda no início da escada, uma magra no meio e uma negra descendo a escada.
Colégio Humanidade: onde todos têm contribuições para dar, se tiverem as mesmas oportunidades de conviver!	Crianças com e sem deficiência, pessoas de várias etnias e letras espalhadas pelo cartaz.
Atitude: um novo horizonte para educação.	A letra A da palavra atitude representando uma estrada com o sol no topo, na base da letra uma criança cega, uma na cadeira de rodas e outras 3 sem deficiência.
ENE – Escola Nova Era: reconhecendo as diferenças, promovendo aprendizagens e atendendo as necessidades de todos.	Uma casa com um par de óculos na parede frontal que formava um lápis, com rodas nos cantos da casa e crianças diferentes na janela, índio, negro, DI, cego e um sem marca de diferença.

SLOGAN	LOGOTIPO
Ser indiferente ao ser diferente.	Uma criança cega, uma criança sem deficiência dada a mão a uma criança na cadeira de rodas envolvidas por um círculo que não se fecha sob um teto triangular.
Colégio Salamanca: Compromisso com a educação e respeito às individualidades.	Desenho de uma escola com crianças de mãos dadas na entrada. Uma criança loira, um índio, uma cega, uma em cadeira de rodas e um negro.
Corujinha Educação Infantil - Acreditamos nas diferenças para um mundo melhor. Investimos nessa ideia!	Desenho de um livro aberto com uma coruja na capa e crianças presas às bordas. Criança cega, criança na cadeira de rodas e criança sem deficiência.
Construir - Somos todos iguais - Temos os mesmos direitos.	Desenho do globo terrestre e várias crianças em sua base. Uma criança sem braço, uma na cadeira de rodas, uma com bengala e duas sem deficiência.
Escola Bem Querer: Apostando na diferença.	Desenho de um livro aberto cercado por cabeças de pessoas, tendo uma cega representada e outras características de diferenças como jeito do cabelo. No livro estão escritas as palavras: cuidar, respeito, conhecimento, educar, atenção, cooperação, acolher, ação, cultura, cidadania.
Escola novo mundo: Um olhar diferente para a Educação	Desenho do globo terrestre com os desenhos de um livro, uma caneta, uma mão com a configuração de um sinal de LIBRAS, um livro com o título em braile, uma tesoura, um apontador e uma borracha dentro. Em volta do globo figuras humanas iguais em cores diferentes.
Um como todos e todos como um.	Criança cega com bengala, criança em cadeira de rodas, criança sem deficiência e criança negra embaixo de um capelo com um diploma desenhado ao lado.
Colégio EVOLUIR: o caminho do saber.	Desenho de uma escola com uma criança lendo, um menino formando com o capelo e um diploma, um bebê engatinhando, uma criança jogando bola, um cego, uma criança de muleta e uma criança sem uma perna sentada em um banco.
Escola GLOBAL: Fazendo da sua diferença a nossa igualdade.	A palavra GLOBAL com crianças em cada letra, sendo uma cega, uma sem uma perna, o O representando o globo terrestre, uma criança negra, uma em cadeira de rodas e uma loira.
Fábrica de sonhos: Onde as diferenças se tornam qualidades.	Desenho de uma fábrica sendo um livro como base, várias chaminés e uma nuvem com engrenagens. Crianças com muleta, bengala, cadeira de rodas e crianças sem deficiência.
Mundo Encantado: Atitude é uma pequena coisa que faz uma grande diferença.	Figuras humanas dadas as mãos. Uma cega com bengala, uma alta magra, uma em cadeira de rodas, uma baixa e uma gorda.
Toca do Saci Escola Inclusiva: aprendendo e respeitando as diferenças.	Desenho de um saci soltando pipa com o nome da escola escrito na pipa.

SLOGAN	LOGOTIPO
Escola Superação: Venha conosco fazer a diferença. Unidos por um mundo onde a diferença é o que nos faz crescer. Porque viver é superar os limites.	Desenho do globo terrestre com uma criança na cadeira de rodas, dada a mão à outra cega que está dada a mão a uma criança sem deficiência.
Escola Horizonte: “Toda diferença faz diferença” Aprender não tem fronteiras.	Crianças em um espaço livre com uma amarelinha desenhada no chão e um horizonte com montanhas e o sol ao fundo. Criança na cadeira de rodas, criança com bengala e óculos preto e mais três crianças sem deficiência.
Nenhuma limitação atrapalha a vida.	Desenho de um globo terrestre com 4 figuras humanas, sendo duas sem deficiência, uma em cadeira de rodas e uma com bengala na superfície do globo
Colégio Identidade: o diferente é essencial!	Um quadro formado por peças de quebra cabeça com crianças o segurando. Uma índia, uma loira, uma negra, uma cega e uma na cadeira de rodas.
Colégio Identidade: o diferente é essencial! Incluir, preservar a essência.	Desenho de vários animais: elefante, coelho de bengala, leão, urso na cadeira de rodas, hipopótamo, pato, girafa, macaco e coruja.
VEM SER Porque educar é incluir!	Desenho do globo terrestre com várias crianças na superfície. Uma na cadeira de rodas, uma sem um braço, uma negra, uma cega, uma de muleta, uma oriental e três sem deficiência.
Escola Polli Art: Pratique a inclusão, não se adapte ao padrão.	Sete figuras humanas, uma com óculos, uma sem uma perna e uma sem um braço, cada uma com uma letra na barriga formando a palavra MUDANÇA.
Escola Semear - Nosso objetivo é semear. Nossa meta? Colher bons frutos.	Desenho de uma árvore com várias crianças na copa, uma na cadeira de rodas, uma com um cão guia, uma com andador, uma com bengala, uma gorda, uma negra, uma alta e uma baixa.
Escola Salamanca: necessidades educacionais de todos.	O E da palavra escola formado pelo sinal do alfabeto datilológico e uma cadeira de rodas desenhada no canto da folha.
Cultivando saberes e aprendendo com as diferenças!	Três figuras humanas ligadas pelas mãos, uma de bengala uma sem deficiência e uma sem um braço, com balões saindo de suas cabeças, o sem braço com um ponto de exclamação, o de bengala com um ponto de interrogação e o do centro com um livro aberto.
Centro Educacional Balão Mágico: um passeio pelo mundo onde todos são bem vindos!	Desenho de um balão com um menino e uma menina dentro, o desenho de uma pessoa na cadeira de rodas, o símbolo da surdez, uma pessoa de bengala e uma cabeça com a marcação do cérebro.

Fonte - Elaborado pela autora.

O quadro 2 mostra os trabalhos em que a concepção de escola inclusiva é abrangente, neutra, sem categorizações e sem marcação da diferença.

Quadro 2 - Trabalhos que não marcam a diferença.

SLOGAN	LOGOTIPO
Colégio União: deixando sua marca no mundo. De mãos dadas com a Educação. Junte-se a nós, educação pela diferença incluindo é que se aprende.	O desenho de uma mão em que cada dedo é de uma cor, embaixo da mão 3 figuras humanas iguais unidas pela mão, uma de cada cor.
A transmissão de conhecimento através de diferentes olhares.	Desenho de uma coruja sobre um galho tendo em sua barriga a palavra INCLUSÃO no centro, EDUCAÇÃO à esquerda, CONSTRUÇÃO à direita e AÇÃO embaixo.
Escola Dante: onde todos têm o seu papel.	Desenho de um dominó com suas diferentes peças se encaixando.
Escola Arco-Íris: onde todas as cores tem o mesmo valor.	Desenho de um arco-íris sobre o nome da escola.
Escola Tijolinho Mágico: Construindo um saber inclusivo.	Quatro peças de quebra-cabeça se encaixando.
A luz do conhecimento não existem diferenças!	Desenho de um sol com um menino e uma menina um de cada lado.
Mudando pensamentos, investindo na estrutura: educando com qualidade.	Desenho do globo terrestre apoiado em duas mãos tendo ao centro três figuras geométricas, círculo, quadrado e triângulo superpostas formando outras figuras.
Faça das diferenças suas melhores qualidades.	Três figuras humanas com as partes do corpo divididas em locais diferentes pintadas com cores diferentes.
Nova Semente: Semear bons frutos depende de todos nós.	Desenho de um livro aberto com um lápis no centro e vários braços saindo da parte de cima do livro.
Colégio In-duc: encaixando limitações para formar seres humanos diferentes.	Peças de quebra cabeça com cores diferentes unidas.
A diferença é nossa semelhança! Escola Aliança.	Uma lousa com várias mãos coloridas em volta.
Colégio Integração: a diversidade torna a natureza mais bela.	Desenho de uma árvore com sete frutos desenhados cada um com uma palavra escrita: integração, respeito, valorização, diversidade, inclusão, aceitação e cidadania. A raiz da árvore é a palavra educação.
Escola de Educação Infantil Ponte do Saber: o conhecimento em nossas mãos.	Desenho de uma mão tendo uma árvore em um dedo, uma nota musical no outro, uma bola no outro, as letras A E I O U em outro e uma lâmpada no último.
Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental TODO MUNDO: onde a diversidade do mundo se encontra a cada saber.	Desenho de um globo terrestre com setas em sua volta.

SLOGAN	LOGOTIPO
Centro Educacional Holístico: preparando para vida, vivendo pela Integração!	Peças de quebra cabeça soltas.
PER TUTTI Educação para todos: nossa motivação é a integração.	Desenho de uma coruja.

Fonte - Elaborado pela autora.

Desenvolvimento

Iniciando esta seção, vale ressaltar que esta atividade é solicitada depois da discussão teórica do conceito de escola inclusiva, o que permite inferir que a teoria muitas vezes não é suficiente para modificar concepções excludentes formadas por uma sociedade discriminadora, estigmatizadora e capacitista. Nos dizeres de Sacristán (1995, p. 76):

> A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Esta interação prática é um dos papeis da escola, uma vez que a convivência entre todos é o principal caminho para transformar concepções historicamente construídas, de que algumas diferenças são negativas, ruins. Embora a escola não seja o único segmento social responsável por essas mudanças, ela é fundamental, uma vez que os estudantes passam muito tempo na escola, necessariamente em grupos, em processo de desenvolvimento, ou seja, condições ideais para se construir atitudes positivas diante da diferença. No entanto, essas condições só serão propícias se houver intencionalidade. É necessário haver projetos claros, com definição de políticas inclusivas abrangentes, considerando os aspectos macro e micro do processo, com investimento nos aspectos estruturais, metodológicos, instrumentais e, principalmente, humanos.

A análise das produções mostra, inicialmente, que a maioria dos grupos (29) representa a escola inclusiva com a marcação da diferença, todos com a deficiência como elemento constante e uma variação de outras características de diferença como etnia, altura, peso, entre outras. Esta constatação demonstra uma concepção de escola inclusiva que reduz a abrangência do conceito, como se educação in-

clusiva se referisse fundamentalmente ao público atendido pela escola. Dentre as deficiências retratadas, o usuário de cadeira de rodas e a pessoa cega, ilustradas pelo uso dos óculos escuros e/ou pelo uso da bengala, são os que aparecem em maior número. Esta característica dos trabalhos parece indicar uma percepção de que esses sujeitos sejam os mais elegíveis para frequentarem uma escola comum, uma vez que suas "limitações" não estão relacionadas diretamente com a cognição, necessitando assim de adaptações mais estruturais do que pedagógicas. O entendimento de que a escola deve lidar com as diferenças, independente de quais sejam elas, e que muitas vezes elas são de ordem cognitiva, não foi evidenciado nesses trabalhos.

Outro aspecto a ser analisado nos trabalhos dos grupos que marcam a diferença é que em alguns deles o logotipo juntou crianças sem deficiência com crianças com deficiência, o que demonstra um entendimento de que, mesmo marcando a diferença como fator de definição de escola inclusiva, o que é um equívoco, consideram a convivência em um mesmo espaço, o que pode ser um indicador de mudança paradigmal.

Os trabalhos que não marcam a deficiência como indicador de inclusão, embora em menor número (17), apresentam nuances importantes, não só por demonstrarem uma compreensão mais acertada do conceito de inclusão, no sentido de para todos sem distinção, mas também por representarem as diferenças como bem-vindas. O uso de cores variadas, dominós, quebra-cabeças, animais, figuras geométricas, entre outros, representam a importância da diferença como elemento constituinte de qualquer grupo, sendo a escola um espaço propício para tal reunião.

Em relação ao slogan, esses grupos elaboraram frases em que o conhecimento, as diferenças, a diversidade, o estar junto, são elementos imprescindíveis na ideia de escola inclusiva, o que denota um aprofundamento do conceito e uma busca por mudanças reais em nossa realidade, tão marcada por uma cultura homogeneizadora que atua mais para apagar as diferenças do que para reconhecê-las e valorizá-las como fundamentais para o crescimento de todos.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica encontramos a seguinte definição de escola inclusiva:

> O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais.

> Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40)

Esta definição mais abrangente de escola inclusiva deve permear tanto os processos de formação quanto embasar ações pedagógicas práticas, que contribuam para que as mudanças necessárias se efetivem em todo sistema educacional.

Considerações finais

A análise aqui apresentada, considerando os limites deste espaço e da própria experiência relatada, demonstra alguns aspectos a serem problematizados de forma abrangente em nosso sistema educacional, no que se refere à Educação Inclusiva. Obviamente, a formação da graduação por si só não garante a mudança de concepções arraigadas historicamente, como visto nos dados, tanto pela própria limitação desta formação, tempo e espaço, entre outros elementos, quanto pela necessidade da vivência consciente de todos com todos, para busca do reconhecimento de cada sujeito como único. No entanto, é fundamental pensar na formação como elemento imprescindível na criação de espaços reflexivos e construtivos, objetivando contribuir com uma nova visão sobre a temática.

Para além da formação como uma mudança paradigmática, faz-se necessário ampliar as experiências de escolarização de estudantes com deficiência, com projetos definidos de intervenção, que considerem todos os aspectos fundamentais no processo, como estruturais, instrumentais, pedagógicos, sociais, entre tantos outros, sem desconsiderar o aspecto atitudinal, sem o qual os outros perdem o valor. A atitude para com a diferença, no sentido de reconhecê-la como pertencente, é um caminho imprescindível para construção de escolas que cumpram seu papel.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recurso como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro**: Das propostas legais à prática cotidiana. 2010. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10769. Acesso em: 11 mar. 2021.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. Algumas reflexões sobre o processo de inclusão dêem nosso contexto educacional. *In*: VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.



PESQUISA-AÇÃO
Refletindo sobre a formação dos professores em serviço

Kelly DANELON
Rosebelly Nunes MARQUES

Essa pesquisa aconteceu numa dimensão pedagógica das crises: crise sanitária, crise climática, crise social. Refletindo sobre os desafios e as ações da Educação Ambiental (EA), em tempos de pandemia da COVID-19 e de isolamento social e afetivo percebe-se, como nos lembra Bruno Latour "[...] é agora que devemos lutar para que, uma vez terminada a crise, a retomada da economia não traga, de volta, o mesmo velho regime climático que temos tentado combater, até aqui em vão" (LATOUR, 2020, p. 1).

Lima (2008) faz um apelo "Mais Reflexão, Menos Informação" e diz que "Não cabe à educação a simples tarefa de repassar saberes, mas a de formar indivíduos mais reflexivos que desenvolvam uma responsabilidade ética com o planeta, a cultura, a sociedade e a moral" (LIMA, 2008, p. 190). A autora fala de alguns pontos importantes na formação ou capacitação docente, criticando a capacitação em serviço porque falta uma articulação e um adequado equilíbrio entre teoria e prática e destaca a importância de uma reforma de ensino com bases interdisciplinares, levando em conta um envolvimento coletivo.

Nóvoa (1995) também faz uma crítica à formação em serviço e nos alerta ao fato de se confundir "formar" e "formar-se", pois nem sempre se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. Esse "esquecimento" inviabiliza a dupla formação, do professor individual e do coletivo docente. O educador necessita estar sempre incomodado. É ele que contribui para despertar a busca, a pesquisa e o desenvolvimento de novas competências (TAVARES, 2008, p. 135) e é essa reflexão que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 20)

Acredita-se que esse mal-estar dos autores em relação à profissionalização em serviço venha da década de 1980, que ficou marcada pelo signo da "profissionalização em serviço dos professores". Nesse período, para remediar os de-

sequilíbrios estruturais impulsionados pela explosão escolar, o poder político e o movimento sindical criaram três programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. Segundo Nóvoa (2009), este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual porque justamente tinha como base a acumulação de conhecimentos ou de técnicas. A formação do professor, para ele, é desafiadora e complexa, trata-se de um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas e exige uma participação ativa no processo, construindo, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento.

Por isso, é importante a criação de espaços de (auto) formação participada (NÓVOA, 2009), que permitam a troca de experiências e a partilha de saberes consolidando a formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

> A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 28).

P ara a concretização do objetivo que foi refletir sobre as práticas docentes, facilitando a organização de coletivos interdisciplinares promovendo uma releitura dos processos de ensino para os alunos foi escolhida a metodologia da pesquisa-ação por sua abordagem em espiral.

Metodologia

Esta etapa da pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa como metodologia de investigação por meio da pesquisa-ação.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. De caráter exploratório, seu foco está nos aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, ou seja, fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura.

Devido ao seu caráter subjetivo, a pesquisa qualitativa envolve um trabalho de campo, sendo este, o momento em que o pesquisador se insere no local onde ocorre o fenômeno social.

A pesquisa ocorreu numa escola de Ensino Infantil e Fundamental localizada na cidade de Piracicaba/SP. Trata-se de uma instituição particular, idealizada pela proprietária que já possuía uma escola de educação infantil também em Piracicaba. A escola está localizada na Rua Adriano José Alves no bairro de Santa Terezinha. Curiosamente o nome da rua foi uma homenagem ao pai da proprietária. A equipe é formada por: 9 professoras polivalentes, 1 professora de inglês e espanhol, 1 professora de Educação Física, 1 professor de xadrez, 1 professor de musicalização, 1 atelierista, 1 secretária, 2 estagiários, 1 coordenadora, 1 formadora de professores, 2 diretores.

O primeiro contato foi realizado com a diretoria da escola e após a aprovação da proposta de pesquisa, os procedimentos éticos foram iniciados.

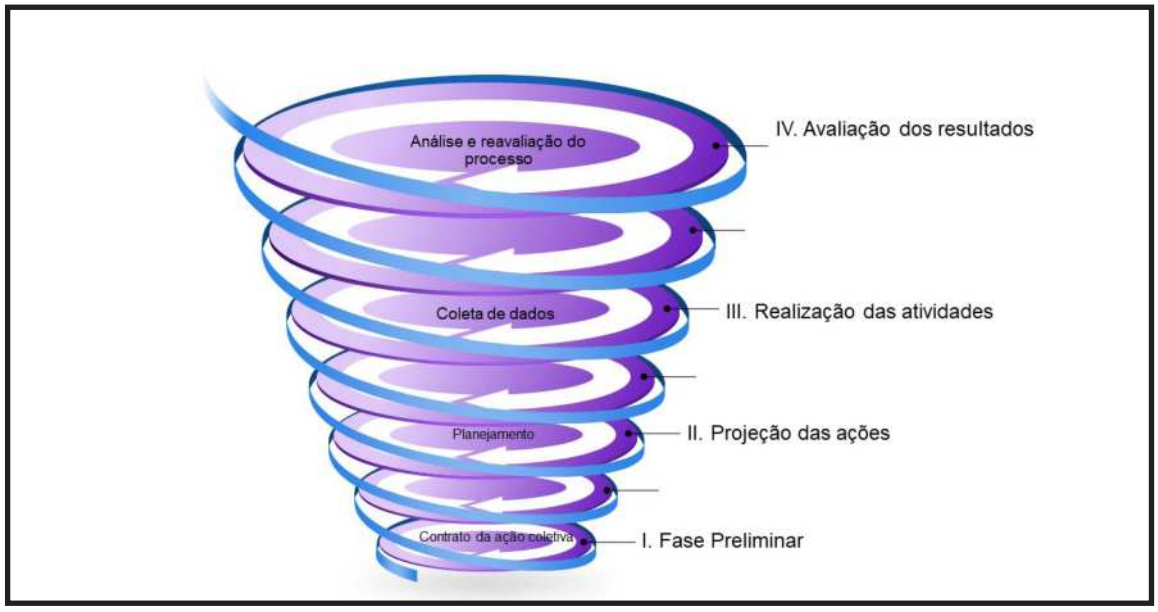
É importante destacar a importância da escolha da pesquisa-ação, pois ela sendo uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva, favorece a negociação entre especialistas e práticos, nesse processo de planejamento. Nas palavras de Franco (2005, p. 485):

> Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação.

Trata-se de uma pesquisa-ação estratégica, pois segundo Franco (2005), a transformação é previamente planejada, e apenas as pesquisadoras acompanharão os efeitos e avaliarão os resultados de sua aplicação. O recurso didático escolhido foi o plantio da batata, com o intuito de identificar e analisar o potencial de alfabetização científica ecológica e de incentivo à interdisciplinaridade no desenvolvimento dos conteúdos curriculares para a Educação Ambiental dentro da Área de Ciências da Natureza que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017.

Ao falar de pesquisa-ação, Franco (2005) ressalta que não se sustenta na epistemologia positivista e que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. Assim, o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas. Nas próximas sessões, as etapas foram detalhadas seguindo o modelo da figura 1.

Figura 1 - Etapas da pesquisa-ação.



Fonte - Adaptação de Pimenta e Franco (2008).

Fase preliminar

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE: 38841120.6.0000.5395) foi realizado um diagnóstico do grupo. Segundo Franco (2008) a fase preliminar requer a construção da dinâmica do coletivo, respeitando as etapas da Inserção do pesquisador no grupo; Autoconhecimento do grupo em relação a suas expectativas, possibilidades e bloqueios e Contrato de ação coletiva.

Inserção do pesquisador no grupo

Essa fase iniciou através de uma reunião por meio remoto onde as pesquisadoras fizeram uma apresentação da proposta da pesquisa. Primeiramente, a proposta de intervenção foi apresentada aos professores, ressaltando a escolha da alfabetização científica ecológica como estratégia de ensino e o plantio da batata como recurso pedagógico. Para garantir que todas as informações necessárias para a escolha de participar ou não da pesquisa fossem fornecidas, uma linha direta de comunicação foi aberta entre os professores e as pesquisadoras através de e-mail e celular para esclarecimento de quaisquer dúvidas. No final da reunião, ficou acordado que o prazo para uma devolutiva seria de uma semana. É importante ressaltar que a adesão na pesquisa foi voluntária. Após o prazo estipulado, os professores voluntários assinaram o Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

e em seguida, foi agendado uma entrevista individual, via plataforma Meet, com as professoras polivalentes. Foram feitas perguntas semiestruturadas referentes à prática pedagógica atual, suas expectativas, possibilidades e bloqueios frente aos desafios de ensinar.

Autoconhecimento do grupo em relação a suas expectativas, possibilidades e bloqueios

A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por apresentar algumas vantagens para a pesquisa. Marconi e Lakatos (2007) relatam que, na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão e ao mesmo tempo, os respondentes também podem levantar questões que são de importância particular para eles. Os autores descrevem que as entrevistas são capazes de oferecer algumas vantagens para uma pesquisa, entre elas, conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam sobre os fatos investigados; compreender a conduta das pessoas através dos seus sentimentos e anseios; obter dados que não se encontram em fontes documentais, mas que são relevantes e significativos; analisar, além das respostas, reações, gestos, etc.; repetir, esclarecer e reformular perguntas para esclarecer, de imediato, certas discordâncias encontradas nas respostas.

Antes de iniciar a entrevista foi informado ao entrevistado sobre o interesse, a utilidade, o objetivo, as condições da mesma e o compromisso do anonimato. É importante evidenciar que as entrevistas foram gravadas, transcritas e enviadas aos entrevistados para o aval.

Contrato de ação coletiva

Por fim, o contrato de trabalho coletivo foi definido. Nesta etapa, ficou acordada a criação de um diário de bordo para o registro dos dados. Morin (2004) diz que um diário de bordo é um instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa, de forma a objetivar o vivido e o compreendido. Também ficou combinado que cada participante anotasse durante a realização das práticas, suas impressões em relação à alfabetização científica ecológica como estratégia didática interdisciplinar, com olhar para a Educação Ambiental e as respostas comportamentais dos alunos. Além disso, um arquivo no *Google Drive* foi criado para o armazenamento de fotos e vídeos das atividades desenvolvidas com os alunos.

Morin (2004) argumenta que esse contrato deve ser aberto e constantemente questionado. Com base nisso, reuniões remotas foram agendadas para reflexão coletiva dos avanços e retrocessos da pesquisa.

Fase II – Projeção das ações

Esta fase tratou do planejamento coletivo das atividades e do levantamento de materiais necessários para a execução das ações de intervenção. A escolha do plantio da batata como recurso pedagógico foi devido à equivalência dos objetos de conhecimento na Área de Ciências da Natureza indicadas pela BNCC. Apesar de a proposta sugerir um trabalho interdisciplinar, o caráter disciplinar do conhecimento científico não pode ser descartado, ao contrário, ele pode ser visto como articulador, estimulando a percepção entre os fenômenos. Fazenda (2008) sugere uma viga mestra ao se falar em interdisciplinaridade, e neste caso, foi escolhido a Educação Ambiental como ponto central das reflexões interdisciplinares.

Considerando o fato da EA, pela Lei 9.597/1999 (BRASIL, 1999), ter sido decretada como tema transversal no ensino formal, a ideia é ir além da transversalidade na perspectiva metodológica, isto é, a EA deve atravessar as diversas áreas de conhecimento e disciplinas. Fazenda (2008, p. 26) articula os conceitos afirmando:

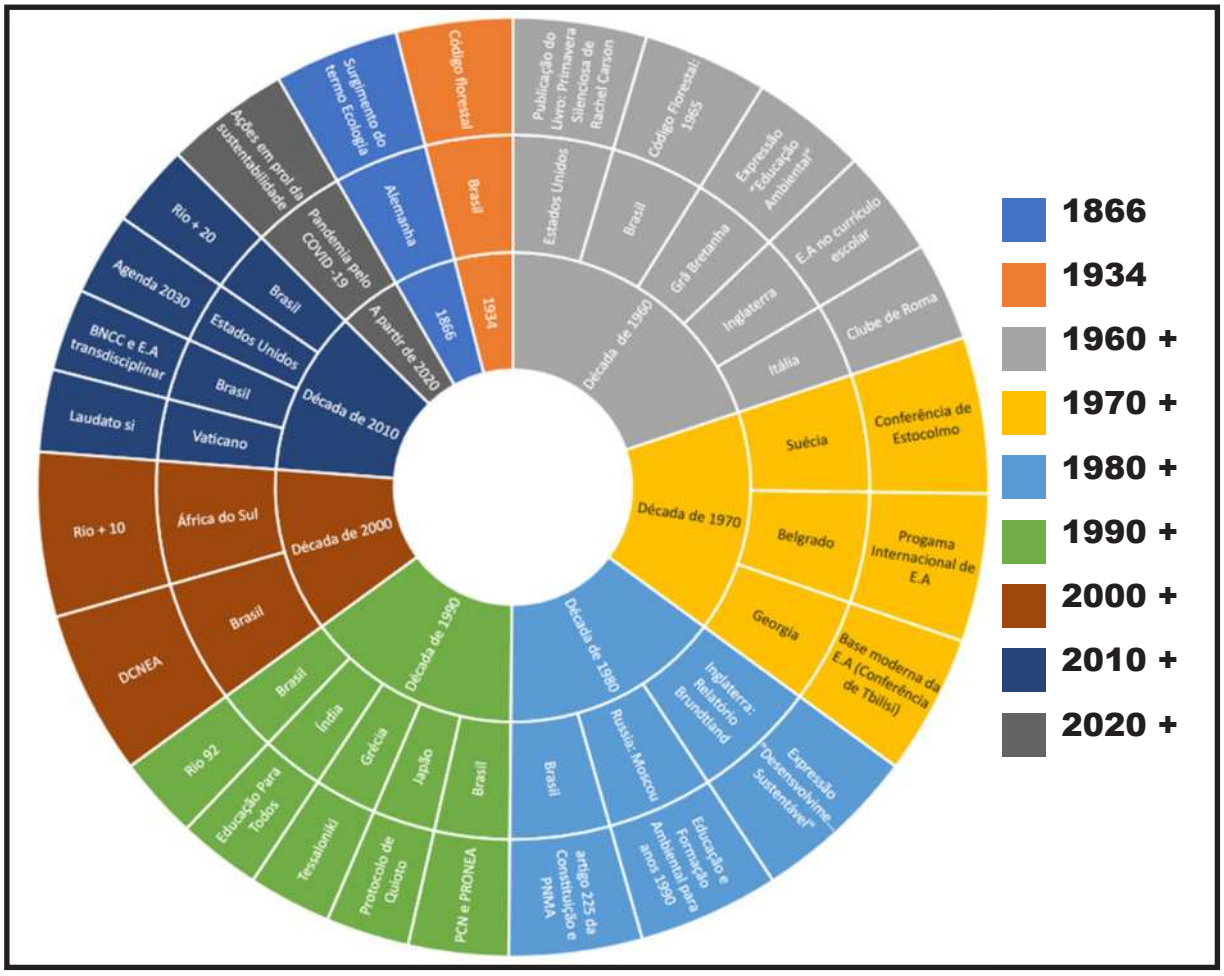
> Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia.

Como ponto de partida foram escolhidas algumas provocações com o propósito de refletir a definição de sustentabilidade proposto por Gadotti (2000): O que seria uma cultura da sustentabilidade? Esse tema deverá dominar muitos debates educativos das próximas décadas? O que estamos estudando nas escolas? Estamos construindo uma ciência e uma cultura que servem para a degradação e deterioração do planeta?

Uma necessidade urgente foi detectada nas entrevistas individuais, buscar conhecimento sobre a Educação Ambiental e sua prática, uma vez que as professoras confessaram que em sua graduação, não tiveram muita formação nessa área.

Em vista disso, um mapa cronológico da história da educação ambiental juntamente com uma narrativa reflexiva foi construído para embasar as reflexões futuras sobre a estratégia didática proposta, como mostra a figura 2.

Figura 2 - Mapa Cronológico construído para a formação dos professores.



Fonte - Elaborado pelos autores.

Uma pesquisa deve produzir conhecimento a partir da coleta de dados que vai realizando, comenta Franco (2008). É necessário trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, portanto, numa pesquisa-ação, as espirais reflexivas permitem o retorno das fases, reavaliação do processo pedagógico e replanejamento se for necessário.

Respeitando essa premissa, um replanejamento das ações foi necessário devido ao segundo lockdown que aconteceu no primeiro semestre de 2021. Com uma lacuna de quase 4 meses, o contrato estabelecido para a execução da pesquisa se perdeu. Num clima de medo e ansiedade, professores e professoras chegaram a um estresse absurdo, comprometendo a saúde física e mental da grande maioria.

Um retrocesso foi necessário e após uma longa conversa com professores e direção, ficou decidido que uma professora ficaria responsável pelo desenvolvimento das atividades da pesquisa, visto que sua turma se tratava de uma turma mista, ou seja, essa turma era composta por alunos do 2º ano ao 6º ano do ensino

fundamental, em horário inverso a série regular a qual estão matriculados. Para explicar melhor, a escola oferece atendimento em período integral para pais que precisam desse serviço, pois trabalham e não tem um responsável para cuidar dos filhos no período que eles não estão na escola. Dessa forma, com objetivos interdisciplinares, essa turma desenvolve projetos com o acompanhamento de uma professora, mas a supervisão das atividades é realizada por toda a equipe, por meio de um semanário das atividades.

Fase III: Realização das atividades

A fase de realização das atividades buscou uma reflexão da prática pedagógica proposta pela pesquisa e foi registrada pela professora no diário de bordo que serviu para a socialização dos resultados com o grupo, construindo um trabalho coletivo e compartilhado.

Para a contemplação dessa fase, foi definida uma Sequência Didática Investigativa (SDI). As sequências didáticas têm um caráter sistematizador e oferecem ao professor uma forma de articular as atividades propostas ao longo de uma unidade temática. Por Zabala temos a definição: "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p. 18). Desta forma, ela pode ser classificada como um instrumento metodológico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a SDI é acrescida do caráter investigativo permitindo retrocessos e avanços de acordo com os dados do argumento do aluno. Ratz e Motokane (2016) confirmam que a Sequência Didática Investigativa não se constitui nos dados do argumento de forma automática, ou seja, a importância de quem conduz a SDI está em trazer os dados fornecidos para a discussão de modo que façam sentido e sejam construídos pela comunidade de aprendizes.

Em outras palavras, uma SDI é estabelecida a priori e à medida que os argumentos se contrapõem, a SDI inicial pode ser alterada para conduzir e respeitar a participação ativa dos alunos no processo refletivo das hipóteses levantadas pelos argumentos.

A SDI inicial foi estabelecida pela equipe pedagógica envolvida no desenvolvimento da atividade e o tema "A maravilhosa história da batata" norteou os objetivos da aprendizagem com as etapas:

1º - Apresentação do projeto para a turma do integral (incluiu manuseio de alguns tipos de batatas – Roxa, Batata doce branca, roxa e rosada, Batata Inglesa, Monalisa e Baroa).

2º - Preparação das mudas e pintura dos baldes para o plantio da batata (coletivo).

3º - Estudo da história da Batata (dramatização, vídeos, filme e texto).

4º - Brincadeira dirigidas com o tema batata.

5º - Observação do processo de brotamento das batatas

6º - Plantio da batata doce nos baldes (coletivo) e produção de texto (individual).

7º - História da batata em inglês e produção de texto.

8º - Observação do crescimento da batata doce e pintura da caixa de leite para mudas individuais.

9º - Avaliação do conteúdo por meio de jogo.

10º- Plantio das mudas individuais a partir da rama e avaliação do projeto.

Fase IV: Avaliação dos resultados do projeto

Em reunião remota com a equipe pedagógica, mediante registros do diário de bordo, fotos e depoimentos dos alunos retirados da avaliação escrita do projeto (etapa 10), as discussões dos resultados seguiram as etapas da SDI.

Segundo os relatos da professora que acompanhou diretamente as atividades, os alunos aguardavam ansiosamente as "quintas-feiras", pois era o dia do "Projeto das Batatas". Para ela, o planejamento das atividades seguindo uma SDI dentro de um semanário, como é orientado pela escola, não só agilizou e transmitiu segurança, mas criou um ar de mistério que motivou os alunos a participarem. A professora comentou que ficaram muito empolgados com as novas descobertas e a todo momento perguntavam qual seria a próxima atividade.

Uma informação importante foi trazida pela professora de português ao relatar que foi advertida por um aluno participante do projeto, quando ela anunciou que fariam um experimento de plantio da batata doce baseada na proposta da apostila de Língua Portuguesa. O aluno disse: "professora, a batata demora muito para crescer, já estamos no final do ano, não vai dar tempo de ver nada".

Na sequência, outra professora comentou que pediu um trabalho livre para os alunos sobre algum tema relacionado às Ciências e obteve como resposta dos alunos participantes do projeto, o tema da história da Batata. Inclusive, relatou a professora, "eles correram buscar o texto que foi trabalhado no projeto para mostrar para a turma". A equipe pedagógica concluiu que a partilha de saberes entre os alunos é efetiva quando se trata de um trabalho envolvente e motivador. Cabe relembrar que apenas os alunos que ficam na escola no período integral que participaram do projeto.

Vale ressaltar que a SDI inicial era de conhecimento apenas dos professores, devido ao seu caráter recursivo. Em vários momentos, devido às argumentações dos alunos, o planejamento foi reavaliado sem comprometimento do conteúdo. Um exemplo marcante foi a avaliação do conteúdo por meio do jogo pedagógico. O jogo foi chamado de Quis Potato (perguntas e respostas sobre a batata estudadas no projeto) e inicialmente estava na 9ª posição da SDI, mas com o feedback positivo das brincadeiras realizadas no 4º dia, o jogo foi antecipado para reestruturar a SDI. Totalmente aceito pelos alunos, o jogo ganhou a simpatia de todos e foi repetido várias vezes por vários dias. Um dos comentários sobre o jogo foi de uma aluna do 5º ano: "quero jogar mil vezes, assim vou saber tudo sobre as batatas".

Outros dois eixos foram definidos para as discussões: 1) práticas docentes e coletivos interdisciplinares; 2) Releitura dos processos de ensino para os alunos.

Sobre a prática docente, todos concordaram que devido às adversidades enfrentadas nos últimos meses por conta da pandemia pelo COVID-19, foi uma atitude assertiva escolher uma representante para coordenar os coletivos interdisciplinares. É verdade que em muitos momentos a decisão ficou a cargo dessa professora que tinha total apoio da equipe para reavaliar a SDI e propor mudanças, mas de maneira geral, o coletivo interdisciplinar foi preservado. Preservado por quê? Porque houve contribuição das disciplinas de Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês para compor a SDI como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Relação da SDI com os coletivos interdisciplinares.

SDI	Coletivo interdisciplinar
1º - Apresentação do projeto para a turma do integral (incluiu manuseio de alguns tipos de batatas – Roxa, Batata doce branca, roxa e rosada, Batata Inglesa, Monalisa e Baroa.	Ciências e Língua Portuguesa.
2º - Preparação das mudas e pintura dos baldes para o plantio da batata (coletivo).	Ciências, Arte e Matemática.
3º - Estudo da história da Batata (dramatização, vídeos, filme e texto).	Ciências, Arte, Língua Portuguesa, História e Geografia, Ensino Religioso.
4º - Brincadeira dirigida com o tema batata	Educação Física, Matemática, Artes.
5º - Observação do processo de brotamento das batatas.	Ciências e Matemática.
6º - Plantio da batata doce nos baldes (coletivo) e produção de texto.	Ciências e Língua Portuguesa.
7º - História da batata em inglês e produção de texto	Língua Inglesa e Língua Portuguesa e Arte.

SDI	Coletivo interdisciplinar
8º - Observação do crescimento da batata doce e pintura da caixa de leite para mudas individuais	Ciências, Matemática e Arte.
9º - Avaliação do conteúdo por meio de jogo	Arte, Matemática e Educação Física.
10º - Plantio das mudas individuais a partir da rama e avaliação do projeto.	Ensino Religioso e Língua Portuguesa.

Fonte - Elaborado pelos autores.

No item dois que se referiu à releitura dos processos de ensino para os alunos, concluiu-se que trabalhar a educação ambiental em forma de projetos interdisciplinares é só um ponto de partida. Garantir uma mudança de comportamento do coletivo depende mais das ações do que do entendimento, em outras palavras, todos entendemos que existe uma urgência na mudança de hábitos para promover um equilíbrio ecológico, mas só com ações que se atinge a mudança.

A reunião foi encerrada com novas propostas para o próximo ano e um questionário final foi aplicado para auxiliar nos resultados da pesquisa.

Resultados

Sobre o projeto das batatas

Primeiramente é válido ressaltar que documentos legais desde o Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010) – que dispõe sobre o Programa Mais Educação, quando traz como princípios da educação integral:

> [...]o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010, Art. 2º, §V)

Brasil (2017) orienta em várias passagens no seu texto oficial para a construção de um novo currículo que valorize a educação integral, proporcionando o desenvolvimento de competências que estimulem o aluno a "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários". (BRASIL, 2017, p. 10)

A escolha do plantio da batata como recurso pedagógico, como já citado anteriormente, deu-se devido à equivalência dos objetos de conhecimento na Área de Ciências da Natureza indicadas pela BNCC, ocupando a posição de viga mestra no processo de diálogo interdisciplinar.

Portanto, o recurso escolhido serviu para organizar interdisciplinarmente os componentes curriculares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação ao ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 16).

Sobre as entrevistas e questionários

As entrevistas e questionários foram aplicados com o objetivo de identificar as percepções dos professores envolvidos nas práticas realizadas com o plantio da batata por meio da alfabetização científica ecológica e suas reflexões acerca do ensino da Educação Ambiental.

Com as entrevistas identificamos que o conceito de alfabetização científica não era totalmente desconhecido pelos professores, mas nenhum deles afirmou usar estratégias de ensino com o objetivo de alfabetizar cientificamente os alunos.

Sobre a formação pedagógica dos participantes, todos possuem ensino superior em licenciatura, variando a área específica (matemática, geografia, biologia, etc.). Apenas a professora de Ciências alegou que seu curso de graduação ofereceu disciplinas específicas nas áreas ambientais e que inclusive fez uma pós-graduação em Gerenciamento Ambiental, mas completou que em termos de recursos didáticos para o ensino básico pouco agregou, pois a vertente do curso era mais empresarial.

Os questionários foram aplicados através do Google Forms e como resultado unanime declararam que incluir novos hábitos leva tempo e dedicação e que seriam necessárias mais intervenções, mais formações, mais estudo sobre o assunto. Infelizmente, a pandemia e o isolamento social aumentaram as adversidades de todos os setores sociais, e a educação ficou bastante comprometida.

Independentemente da pandemia causada pelo COVID -19, o que ficou evidente foi a falta de conhecimento especifico para a alfabetização cientifica no “sentido da existência” (GADOTTI, 2000) para entender o planeta como organismo vivo e sistêmico, mas para isso é necessária uma revisão de nossa própria cultura.

Sobre as percepções do pesquisador em relação aos professores

Em primeiro lugar, destacaria a motivação que foi muito maior da professora que participou ativamente das atividades do que das outras que apenas compartilhavam resultados. Não tiveram a vivência, não acompanharam a empolgação dos alunos, mesmo as professoras de L.P e Ciências relatando episódios dos alunos em sala de aula, relacionados o projeto da batata, não tinha o mesmo grau de envolvimento e motivação. Entendemos que o momento em que vivemos não é favorável e que o grau de cansaço de todas comprometeu a saúde mental coletiva. No entanto, nota-se um doar além das forças, a missão de educador ultrapassa as necessidades individuais.

Outro ponto, relacionado as práticas educativas e suas estratégias, ficou evidente que a escola trabalha com um pluralismo metodológico, ora utilizando apostilas numa perspectiva mais tecnicista, ora aplicando metodologias ativas. Aparentemente, essa forma de trabalhar funciona, mas sentimos ao apresentar a proposta da A.C como estratégia de ensino que foi recebida como "mais uma metodologia". Felizmente, nas reuniões finais a maioria percebeu que a estratégia da A.C envolveu os alunos de modo integral e proporcionou um ambiente interdisciplinar favorável para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC.

Sobre a reflexão coletiva

Partimos da prática reflexiva do pesquisador e dos professores envolvidos com as atividades desenvolvidas e chegamos às provocações feitas por Gadotti (2000) citadas anteriormente.

Primeiro, a questão do tempo foi bastante discutida entre as pesquisadoras e a professora que coordenou as atividades. "Um semestre foi pouco" ela comentou. Realmente, os conhecimentos não foram acomodados, muitos leques se abriram e muitas dúvidas surgiram. Piaget (1996, p. 13) definiu a assimilação do conhecimento como:

> uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Ou seja, em determinados momentos os alunos não conseguiam assimilar um novo estímulo porque faltava um conhecimento prévio, portanto, seria necessário um retrocesso. Feito isso, a SDI recebia uma alteração para facilitar a

aprendizagem, mas ao mesmo tempo comprometia o tempo disponibilizado para a aplicação das atividades.

No quesito eficiência da A.C. as opiniões convergiram para a aprovação da estratégia e com voto unanime para a continuidade da prática com outro recurso didático no próximo ano letivo para ampliar a compreensão da nova proposta pedagógica. Para Franco esse campo de conhecimento pedagógico é construído na intersecção entre "os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis" (FRANCO, 2008).

Por último, as reflexões sobre a sustentabilidade e como integrá-la aos debates educativos deixou a desejar. Faltaram mais vivências coletivas, integradoras e contextualizadas de toda a equipe. Podemos afirmar que funcionou não funcionando. Parece-nos uma característica incorporada à educação, talvez só mais um reflexo da sociedade brasileira, que ao abraçar o mundo, não consegue focar em nada.

Sobre a formação dos professores em serviço

O desafio que ora se apresenta é o de transformar a organização escolar. Pensando numa pedagogia científica como legitimadora da razão instrumental ficou evidente que a lógica da racionalidade técnica se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. A preocupação dos professores, inicialmente, foi expressa por frases do tipo "mais uma coisa pra estudar", "mais um método pra aprender", "já estou na docência há mais de 20 anos, apareceu e desapareceu tantas formas de ensinar que perdi as contas".

As críticas feitas por Nóvoa e Lima sobre a formação do professor em serviço no que se refere à ausência de um projeto comum que valorize o conhecimento dos professores foi comprovada no decorrer do desenvolvimento do projeto. À medida que as atividades eram aplicadas, a motivação com os resultados fornecia combustível para a automotivação. Embora exista uma atmosfera "viciada" fruto do enraizamento da educação produtivista, existe também um movimento de renovação que caminha a passos lentos e promove mesmo que timidamente o aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Considerações finais

Há vários depoimentos das professoras e indícios observados pelas pesquisadoras de que a pesquisa-ação proporcionou uma reflexão na prática educativa e evidenciou que toda formação em serviço encerra um projeto de ação e de trans-

formação, mas para se concretizar as mudanças é necessária uma continuidade e sustentação das ações. A rotina dessas professoras é densa, participar da pesquisa foi apenas mais uma atividade dentre as mil que elas precisam desenvolver.

É nesse contexto que refletimos sobre a importância de uma formação mais profunda, que gere mudanças internas. Faltam espaços de coletivos educadores, mais divulgação científica como formação, ou seja, uma formação específica que envolva a divulgação científica fundamentada numa "ecopedagogia" (Francisco Gutiérrez), numa "ecoformação" (Gaston Pineau) objetivando uma "consciência ecológica" (Edgar Morin) dando atenção para a dimensão do currículo em um espaço educador sustentável.

É evidente a boa vontade de toda a equipe pedagógica, mas não dá pra mudar a sociedade de fora pra dentro, o movimento é contrário. Pra formar o aluno consciente, é necessário ecologizar todas as áreas, e também alfabetizar cientificamente a sociedade.

Uma provocação ficou latente no final desta etapa, uma disciplina na graduação que proporcionasse um impulso nessa alfabetização científica ecológica seria pertinente para a formação dos futuros professores?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em:7 jun. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt&format=html. Acesso em: 10 jun. 2021.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LATOUR, B. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. Quais as atividades agora suspensas que você gostaria de que não fossem retomadas? Laboratório de sensibilidades, mar. 2020. Disponível em: https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2020/03/31/bruno-latour-imaginar-gestos-que-barrem-o-retorno-da-produc%cc%a7a%cc%83o-pre-crise-quais-as-atividades-agora-suspensas-que-voce%cc%82-gostaria-de-que-na%cc%83o-fossem-retomadas. Acesso em: 30 mar. 2021

LIMA, S. R. A. Mais reflexão, menos informação! *In*: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: Uma antropo-pedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

RATZ, S. V. S.; MOTOKANE, M. T. A construção dos dados de argumentos em uma Sequência Didática Investigativa em Ecologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 951-973, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/sv59kncB3d5hbsbmvnn9V6q/abstract/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



MUSEU DE BRINQUEDOS
"É pra ver ou tocar? Brincar ou aprender?"

Suselaine Aparecida Zaniolo MASCIOLI

Desde o início de minha trajetória acadêmica e profissional, tenho participado de encontros com educadores, ministrando vivências em forma de oficinas e cursos, junto a professores e futuros professores, acreditando que "o adulto é capaz de recuperar o lúdico em sua vida, recuperando assim a própria infância e despertando a criança eterna que se encontra dentro dele" (MASCIOLI, 2006, p. 114).

Durante minha atuação profissional - tanto nos momentos de ação direta com crianças como nos momentos de ação junto aos educadores em formação ou com educadores em exercício, sempre tive em minhas reflexões, a preocupação central de respeitar e estimular as características e linguagens que julgava serem próprias da infância,defendo, assim, a necessidade de equipamentos sociais, espaços escolares e cursos de formação de educadores que propiciem situações de aprendizagem variadas e desafiadoras, que estimulem processos de desenvolvimento intelectual e criador de crianças e adultos, assim como o acesso ao saber elaborado, científico, sem deixar de lado a alegria de aprender e de viver em sociedade.

Meu trajeto profissional-acadêmico culminou em pesquisa desenvolvida em meu Doutoramento, intitulada "Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas"[10].

Diante de inúmeros desafios intervenientes no cotidiano das instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, constatei com a referida pesquisa, entre outras questões, a necessidade de trabalhos e práticas que busquem valorizar o respeito pela infância e, sobretudo pelo universo da cultura lúdica.

Buscando conhecer melhor tal universo, principalmente no que diz respeito aos brinquedos e espaços para brinquedos, questão que já vinha me instigando

10 - Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FCL/UNESP/Araraquara - Linha de Pesquisa "Política e Gestão Educacional" (2012). Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto.

por alguns anos, em julho de 2012, tive a oportunidade de desenvolver visitas técnicas[11] em dois Museus de Brinquedos existentes em Portugal e entrevistar seus respectivos diretores.[12]

Deparei-me, portanto, com dois contextos museológicos reconhecidos mundialmente, porém, com formatos de trabalho, estruturação e intencionalidade que considerei bem distintos e que me causaram inquietações.

As minhas preocupações com a educação, a infância e a formação lúdica do educador que norteavam meu trajeto, reunidas às reflexões advindas de minhas experiências nos Museus de Brinquedos de Portugal, me fizeram examinar - ainda que informalmente - desde então, os formatos de outros diferentes Museus de Brinquedos existentes.

Em 2014, já integrando o NEEVY[13] dei início a pesquisa referente ao meu Pós-doutoramento na Universidade Federal de São Carlos UFSCAr.[14] Tal processo me permitiu apontar que a atividade de imaginação criadora depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências que são ofertadas ao ser humano desde a mais tenra idade. Para proporcionar bases sólidas para a atividade criadora, é preciso que os equipamentos sociais - entre eles os museus - ofereçam a vivência e a reflexão, sempre por meio de ações intencionais.

A totalização da trajetória e experiências profissionais-acadêmicas expostas até aqui culminaram no tema proposto no presente artigo, uma vez que "toda e qualquer investigação se inicia por um problema com uma questão, uma dúvida ou uma pergunta, que deve estar articulado a conhecimentos anteriores ou à reflexão teórica já constituída para explicar ou compreender um fenômeno, podendo, ainda, demandar a criação de novos referenciais" (MINAYO, 2004, p. 18).

Assim sendo, este artigo apresenta como objetivos: refletir sobre o papel dos museus, sobretudo museus de brinquedos na formação e educação da infância; analisar as estruturas, pressupostos, concepções e papéis socioeducativos que

---

11 - As visitas técnicas geraram dados que também fundamentam o presente artigo.

12 - 'Museu do Brinquedo – Fundação Arbués Moreira' – O Museu na época da visita, localizava-se em Sintra / Lisboa/Portugal. A entrevista foi feita a João Arbués Moreira e sua esposa Ana Arbués Moreira em 12 de julho de 2012. Em 21 de agosto de 2014 o Museu encerrou suas atividades com a expectativa de transferir seu acervo para Lisboa. João Arbués Moreira, faleceu em 29 de junho 2020. Este artigo foi escrito em sua memória. 'Museu do Brinquedo de Seia' – localizado na cidade de Seia/ Portugal – Entrevista feita a Maria Madalena Cunhal Vaz Saraiva em 19 de julho de 2012.

13 - NEEVY - o Núcleo de Estudo, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (Coordenadores: Profª Drª Maria Aparecida Mello e Prof. Dr. Douglas A. de Campos). Registrado na Plataforma Lattes no Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil do CNPq e certificado pela UFSCar. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UFSCar. Atuo como pesquisadora no referido Núcleo até o presente momento.

14 - Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado intitulado "A Atividade Criadora mediada pela 'Arte Lúdica': um olhar para a formação inicial e permanente do professor da Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural". Desenvolvido junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos no período de 2014 a 2016, sob a orientação da Profa Dra Maria Aparecida Mello. A referida pesquisa teve parte de seus dados coletados em Cuba – Havana.

os museus de brinquedos podem ou não proporcionar.

Sabemos que a investigação científica transcorre de uma necessidade de adquirir conhecimentos que proporcionem a solução de um problema de cuja existência se tenha consciência. "O ponto de partida é a existência de um problema que deverá ser definido, examinado, avaliado e analisado criticamente, para, em seguida, ser tentada a sua solução, constituindo-se na geração de novos conhecimentos e saberes." (ASTI VERA, 1980, p. 12).

Para este estudo qualitativo, utilizamos duas fontes de dados: a pesquisa bibliográfica (realizada a partir de um levantamento de acervo bibliográfico sobre a temática, publicados em jornais, livros, artigos científicos e teses de mestrado e doutorado) e as já citadas visitas técnicas nos dois Museus de Brinquedos de Portugal no ano de 2012. Os dados das visitas foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas[15](previamente agendadas, com a permissão dos sujeitos envolvidos para que fossem gravadas e fotografias).

O brinquedo e o brincar: a cultura lúdica na formação da infância

O presente artigo na tentativa de conhecer, preservar e difundir o patrimônio cultural lúdico da infância tem como tema os Museus de Brinquedos. O assunto em questão se encontra em meio a uma temática ampla, que abrange a ludicidade, a brincadeira, o brinquedo e por consequência a criança, a infância, a educação e o patrimônio cultural.

Para a perspectiva Histórico-cultural toda invenção tem por base acontecimentos anteriores, em condições materiais e socioculturais pré-existentes e, desta forma, está inscrita dentro do processo histórico refletindo e refratando as condições sócio-históricas da sociedade e da humanidade como um todo (MASCIOLI, 2016b).

Para Amado (2011) os brinquedos e jogos populares têm sua origem da antiguidade e não possuem barreiras geográficas ou cronológicas, havendo uma longa herança secular na maioria das atividades lúdicas tradicionais. O autor afirma que desde a antiguidade as crianças observavam a vida dos adultos em seus diferentes âmbitos (atitudes, comportamentos, costumes etc.) e acabavam imitando-os ou recriando-os em seus jogos e brincadeiras.

Portanto,

> Parece-nos indiscutível que a brincadeira é uma linguagem universal. Não importa em que país do mundo, não importa se os brinquedos são

15 - Segundo Minayo (1993) nas entrevistas semiestruturadas o pesquisador deve seguir um roteiro com questões previamente definidas que combinam perguntas abertas e fechadas. Por tal tipo de entrevista o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

> improvisados a partir do quotidiano da criança ou se são reproduções luxuosas e caras do mundo dos adultos. Em qualquer lado, em qualquer época, há crianças que brincam. Por isso, a **origem do brinquedo perde-se nas profundezas do tempo**. Poder-se-á dizer que o primeiro brinquedo nasceu com a primeira criança, quaisquer que tenham sido a latitude e a longitude em que essa criança nasceu (SARAIVA, 2002, p. 2, grifo nosso).

Sabemos, porém, que, nem todas as crianças têm as mesmas experiências lúdicas na infância, tampouco as infâncias são configuradas igualmente, mas podemos acreditar que:

> Onde quer que exista uma criança existe um brinquedo, muitas vezes, até, criado pela sua imaginação. Brincar e jogar sempre fizeram parte da vida da criança, ajudando-a a descobrir o que a rodeia, o mundo dos adultos, a construir a sua personalidade, a aprender a viver. Ela é um agente transmissor de cultura, na medida em que leva os seus jogos e brinquedos para onde quer que vá. Nas suas mãos tudo se transforma em brinquedo: um pedaço de papel, de cordel, uma flor, uma pedra, o próprio corpo humano (SARAIVA, 2002, p. 2).

Pautamos aqui a concepção do brincar infantil na filosofia marxista que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano (VIGOTSKY, 1982).

Toda conduta do ser humano, incluindo o brincar, é construída como resultado de processos sociais. O brincar é compreendido, portanto, como o componente fundamental da infância, possibilitando a interação da criança com os elementos da cultura da qual faz parte. “Brincando, a criança lê, relê e interpreta comportamentos, gestos, atitudes e valores presentes na organização social; se apropria e, recria o universo cultural em que está inserida”. (MASCIOLI, 2016a).

Carneiro (2012) aponta que apesar de termos numerosos estudos que defendem a importância do brincar enquanto um bem vital e cultural, “a sua prática nunca esteve tão ameaçada.” (p. 89). Para a referida autora os obstáculos em relação à utilização da brincadeira são de origens diversas e, entre eles estão à falta de clareza conceitual, as políticas públicas, as organizações curriculares, a desvalorização da atividade e o despreparo dos profissionais da educação.

Outro obstáculo com que o universo do brincar se depara diz respeito aos lugares e espaços, pois, “com efeito, não só é preciso assegurar o direito à brinca-

deira, como é também necessário fomentar a criação de novos lugares para brincar, bem como de uma consciência lúdica que garanta um justo lugar à brincadeira na vida." (FORTUNA, 2004, p. 3).

Ressaltamos, portanto, neste estudo, o museu de brinquedos como um importante equipamento social dentre os locais dedicados ao desenvolvimento e a preservação das experiências e instrumentos lúdicos da humanidade, sobretudo da infância.

Os museus e os museus de brinquedos

O termo museu obteve sua originalidade na Grécia antiga, nos termos gregos "*Mousa*" e "*Mouseion*", templo das nove musas, conectadas a vários ramos das ciências e das artes, filhas de Zeus e Mnemosine, divindade da memória, sendo lugares sagrados, reservados à contemplação e as pesquisas científicas (MUNIZ, 2018).

Faria (2017) indica que no Brasil a interação entre a educação e os espaços de Museus não é um assunto recente e que diferentes estudos (cf. LOPES, 1997; POSSAMAI, 2012) apontam que desde o final do século XIX e início do século XX os museus de ciências naturais brasileiros desenvolviam ações educativas voltadas tanto para o público pesquisador como para o público escolar. A referida autora evidencia também em seus estudos, que os profissionais de museus contribuíram das formas mais diversas para o reconhecimento da educação em museus no Brasil, não só anunciaram a necessidade do campo dos museus de reconhecer essa função, como também apontaram a necessidade do aprimoramento de operações próprias dos museus para atuarem como difusores de conhecimento: entre as observações, destaca-se uma educação visual estimulada pela crescente comunicabilidade entre o que é exposto e o público.

Segundo Bittencourt (2005), os Museus são espaços de grande relevância para qualquer cidade, contendo muito da história humana e geográfica da região e às vezes de outras regiões. Segundo a referida autora, os materiais que estão nos museus "[...] são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma 'leitura' dos objetos, transformando-os em documentos" (BITTENCOURT, 2011, p. 353).

Todo museu preserva em si artefatos que podem apresentar características e componentes que nos permitem compreender a diversidade cultural e penetrar em diferentes representações de modos de vida, técnicas e costumes.

O museu de brinquedos é um dos lugares dos quais a sociedade pode fazer uso para conhecer, resgatar e preservar os elementos lúdicos e históricos do brin-

car, sendo que "a experiência museológica consiste em uma experiência educacional complexa, explora a sensorialidade e as formas como as pessoas aprendem – pelo olhar, movimento, olfato, paladar e tato" (CURY, 2005, p. 156).

Os museus de brinquedos possibilitam, uma aventura de conhecimentos sobre a história e assim sendo, "contemplar uma série de brinquedos antigos já é, por si só, olhar um fragmento da história humana e, tanto pela sua dimensão psicológica, como lúdica, os brinquedos, merecem ser preservados em relação à corrosão da passagem do tempo" (SARAIVA, 2002, p. 2).

A diretora de um dos museus do brinquedo visitados em Portugal[16], ao abordar especificamente os museus de brinquedos em seus estudos, aponta que eles "devem compreender elementos que apresentem a história do Homem da região em que estão inseridos, bem como a evolução que essa história teve, como memória de todos aqueles que a pretendem preservar e transmitir." (SARAIVA, 2002, p. 1).

Os brinquedos e objetos utilizados no brincar representam elementos centrais para a infância. "É óbvio que cada Homem viveu um passado cheio de magia, que foi a sua infância e que, entre as etapas que a configuram, a mais generosa e significativa é o tempo regido pelo império dos brinquedos e brincadeiras (SARAIVA, 2002, p. 1).

Portanto, os brinquedos são considerados objetos vívidos que perpassam totalidades culturais, sociais e temporais. "Eles são uma verdadeira iconografia da infância. Com efeito, cada brinquedo é uma imagem que demonstra a devoção da criança pelo jogo. Deste modo, alguns brinquedos podem parecer antigos, mas convertem-se sempre em novos, segundo o olhar da criança (SARAIVA, 2002, p. 2).

O brinquedo traz em si, uma somatória de características e informações que revelam fatos históricos e culturais. "Os brinquedos de antigamente, tanto pela morfologia como pelos materiais, são distintos dos actuais. As modas estéticas e culturais, o desenho e a tecnologia, a produção industrial e os hábitos de consumo têm tido influência na evolução dos brinquedos." (SARAIVA, 2002, p. 1).

Os espaços museológicos constituintes de brinquedos visam contribuir para a preservação do patrimônio cultural lúdico da humanidade e para a valorização da infância. "Todo o encanto e magia que conservam os brinquedos existentes num museu devem-se justamente ao *facto* de terem pertencido, numa determinada data, a um menino ou menina que, com eles (e em virtude deles) passaram horas de alegria e amor." (SARAIVA, 2002, p. 2).

Passaremos agora a apresentar uma breve descrição sobre os espaços onde as visitas técnicas ocorreram.

16 - Maria Madalena Cunhal Vaz Saraiva, diretora do museu do brinquedo 'Museu do Brinquedo de Seia' – localizado na cidade de Seia/ Portugal.

Os museus de brinquedos observados em Portugal

Foram observados dois museus: 'Museu do Brinquedo – Fundação Arbués Moreira', localizado na época em Sintra e que passaremos a denominar como MB1 e, 'Museu do Brinquedo' – localizado na cidade de Seia, que passaremos a denominar MB2.

Ambos os museus apresentavam acervos considerados modelos e parte integrante do arcabouço cultural da humanidade e da infância, porém poderemos contrapor em nossas ponderações duas propostas/missões distintas que podem ser incumbidas aos diversos museus existentes no Brasil e no Mundo, mediante suas próprias histórias e propósitos.

O MB1, primeiro exemplo de nossa análise possuía um espólio com mais de 60 mil brinquedos nacionais e internacionais. João Arbués Moreira relatou com orgulho na época, nos acompanhando por todo o espaço do museu (com auxílio de sua esposa, pois ele já se encontrava com problemas de saúde, cadeirante e com dificuldade de fala) que boa parte dos brinquedos (praticamente 80%) fazia parte de seu acervo pessoal, uma coleção que ele próprio foi adquirindo desde a infância, iniciada com o apoio do avô materno, e que perdurou por mais de 50 anos, pois se considerava "uma criança grande que sabia reconhecer preciosidades".

A Fundação Arbués Moreira, foi criada em 1987, na tentativa de manter seu legado em parceria com a prefeitura. Instalado em um prédio de três andares, adaptado com elevador e corredores amplos - para que pudesse circular com sua cadeira - com grandes mostradores em vidro contendo objetos raros, bem catalogados e agrupados por temáticas ou características em comum.

O MB1 apesar das muitas dificuldades financeiras e políticas que enfrentava (realidade que infelizmente acompanha a grande maioria dos Museus) ofertava um mergulho em mundo mágico, colorido e histórico para os apaixonados por brinquedos (como Arbués Moreira e eu) e, oferecia ainda aos visitantes um guia ilustrado com a descrição de suas peças mais importantes. Recebia grupos de alunos e professores desempenhando um papel socioeducativo junto aos mesmos. Os visitantes podiam, portanto, contemplar o acervo magnífico com visitas monitoradas além de observar em alguns momentos específicos, o trabalho de restauração feito pelos funcionários do museu.

Assim como o MB1, o MB2 também ofertava a possibilidade de apreciação de seu espólio que reunia uma coleção não apenas de Portugal como também de vários outros países, tendo por missão valorizar a infância, a atividade lúdica e o direito de brincar, preservando memórias, costumes e crenças de hoje e de tempos passados.

Criado em fevereiro de 2002 o museu, na época da visita, continha um acervo de 8 mil brinquedos sendo que, muitos deles estavam guardados em um

uma sala trancada, por falta de espaço para exposição. Neste segundo exemplo de nossa análise, para além da contemplação do acervo dos brinquedos, chamou-nos a atenção os projetos educativos voltados para a interrelação e a inserção dos visitantes (crianças e familiares; professores e alunos etc.) com os ambientes e artefatos existentes.

Ou seja, em algumas salas a ação de observação de brinquedos protegidos por vidros imperava, mas o Museu apresentava além desta proposta, outras formas de agregar, estimular e desenvolver crianças e adultos que por ali passavam. Possuíam um miniauditório, com pequena arquibancada modular retrátil - que permitia a modificação do espaço diante das necessidades das atividades encaminhadas, como explicações sobre as instalações, palestras sobre exposições temporárias[17], vivências com pequenos brinquedos, contação de histórias e projeções de filmes e vídeos; uma oficina de marcenaria equipada com ferramentas para reparação dos objetos e onde as crianças podiam criar pequenos brinquedos em madeira; um amplo quintal (espaço externo) ao redor do prédio onde ocorriam construções de brinquedos integradas às palestras e, onde ainda as crianças podiam brincar com os brinquedos construídos ali por elas, sob orientação de monitores, ou experimentar alguns brinquedos do museu.[18] "Ao adulto dar-lhe-á a possibilidade de reencontro com as vivências infantis sobre cuja experiência constitui a sua vida de adulto; à criança, a fantasia, o encanto e uma ocasião para entender a realidade através do imaginário." (SARAIVA, 2002, p. 2).

Segundo o site do Museu[19], o espaço encontra-se atualmente organizado por cinco salas temáticas (que já existiam e foram reformuladas): conhecer o mundo a brincar; memórias de infância; brincar é sonhar; Portugal décadas de brincadeiras; além do espaço externo, café e a sala oficina.

Portanto, o diferencial existente nos formatos e propósitos dos museus analisados e, que buscamos evidenciar aqui, está centrado nas oportunidades e experiências sensório-motoras ofertadas aos visitantes.

Saraiva (2002), aponta para a diferença entre os formatos de trabalho dos museus existentes, defendendo que:

> [...] é hoje refutado o uso meramente expositivo e contemplativo desses espaços de cultura e, em contrapartida, reforçado o modelo dinâmico, onde se combina a interacção social, a aprendizagem, a comunicação, e reflexão em torno de mensagens

17 - No dia da entrevista e visita a sala dedicada a exposições temporárias estava organizada tematicamente com exposição sobre brinquedos do Continente Africano.

18 - No dia da entrevista e visita pudemos acompanhar e registrar um grupo de crianças brincando com carrinhos de rolimã, pulando corda e explorando possibilidades de brincar com arcos e bambolês.

19 - Disponível em: https://visitseia.pt/museus/museu-do-brinquedo/. Acesso em: 03 jun. 2021.

> sobre temas, preocupações e valores da sociedade actual. Assim, estão presentes nas funções dos novos museus evidentes preocupações socioculturais e axiológicas, no domínio emocional, ético, estético e ecológico (SARAIVA, 2002, p. 5).

Outro fator que nos chamou a atenção no MB2 foi o envolvimento da comunidade na doação e composição do acervo e das exposições temporárias, tornando o Museu dos Brinquedos um mediador sócio-histórico, "um espaço que a cidade pode dar ao adulto e à criança, polo de *atracção* que tem como centro o brinquedo, ponte para a liberdade e para a fantasia." (SARAIVA, 2002, p. 2).

Algumas considerações

Procuramos por meio deste artigo problematizar a relevância dos museus, especialmente, os museus de brinquedos, procurando apresentar dois exemplos por meio de uma breve análise de suas histórias da criação de seus acervos, seus formatos de trabalho, intencionalidades e, a existência ou não, de programas educativos.

Defendemos que a experiência museológica de um museu de brinquedos deva estar a serviço de uma formação educativa ampla desenvolvida junto à comunidade, procurando aliar a aprendizagem e o exercício de diferentes linguagens, os conhecimentos científicos e a criatividade, a imaginação e a reflexão, os objetos museológicos e suas histórias de vida e contexto temporal.

Com base em Vigotsky (1982) podemos afirmar que o cérebro humano é compreendido não apenas como um órgão que pode conservar e reproduzir as experiências vividas, mas também como um órgão que pode combinar e reelaborar tais experiências para então, partindo de tais elementos, desempenhar a atividade criadora.

Vigotsky (1982) apresenta assim as funções preponderantes da atividade humana, ou seja: a reprodutora e a combinatória ou criadora. A primeira assenta-se nas bases da memória e consiste na reprodução de condutas passadas ou na recuperação de impressões precedentes. A segunda compreende a capacidade do cérebro de combinar e reelaborar elementos da experiência anterior produzindo situações ou comportamentos singulares.

As influências do meio sociocultural circundante na concretização da imaginação criadora são apontadas como fator determinante na compreensão do processo criativo. Imaginação e realidade estão interligadas. Toda obra da imaginação constrói-se de elementos tomados da realidade; a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; o caráter emocional interfere dialeti-

camente na relação entre imaginação e realidade, ora determinando a atividade imaginativa ora sofrendo influência contrária, pois a imaginação também influi no sentimento; e a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade (VIGOTSKY, 1982).

Acreditamos que a tarefa primordial de um museu seja oferecer contribuições efetivas e variadas para a formação humana (crianças, jovens e adultos) de forma que estes desenvolvam a criatividade, conheçam e entendam os processos de produção do conhecimento histórico como prática social vinculada à sua própria vida.

O museu de brinquedos pode assim ser uma fonte difusora da concepção de interação com o patrimônio cultural da humanidade radicada na brincadeira, oferecendo, ao mesmo tempo, a base para a atividade criativa e o desenvolvimento do imaginário. Sobretudo nos anos pandêmicos em que nos encontramos, temos visto uma sociedade sequelada pelo uso de aparelhos eletrônicos, que ocupam também grande parte do tempo infantil.

Devemos olhar para o museu de brinquedos como espaço mediador sociocultural e intergeracional; como uma mola propulsora para o desenvolvimento integral das crianças e para o exercício da cidadania crítica e consciente.

Um museu de brinquedos é aqui percebido enquanto um lócus de apreciação, compreensão e valorização de objetos históricos (brinquedos), podendo ser, sim, lugar de tocar criar e brincar.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. A História dos brinquedos na antiguidade Clássica. **Revista Galega de Educación**, n. 51, p. 24 - 27, dez. 2011. Disponível em: http://neg.gal/almacen/documentos/RGE%20Amado.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

ASTI VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Tradução: Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalães. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1980.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

CARNEIRO, M. A. B. **A infância e as brincadeiras nas diferentes culturas**. São Paulo: PUC, 2012. Disponível em: https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/omep-campo-grande.pdf. Disponível em: 11 jun. 2021.

CURY, M. X. **Comunicação Museológica**: Uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARIA, A. C. G. **Educar no museu**: O museu histórico nacional e a educação no campo dos museus (1932-1958). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158339. Acesso em: 10 jan. 2022.

FORTUNA, T. R. **O Museu em Jogo**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: http://www.difusaocultural.ufrgs.br/admin/artigos/arquivos/artigotaniafortuna.pdf. Acesso em: 18 out. 2012.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica**: Os museus e as ciências naturais no século XIX. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

MASCIOLI, S. Z. Brincar: Um direito da infância e uma responsabilidade da escola. *In*: ANGOTTI, M (org.). **Educação infantil**: para quê, para quem e por quê. Campinas: Alínea, 2006, p. 105-116.

MASCIOLI, S. Z. **Conteúdo, metodologia e prática de ensino da arte**. Rio de Janeiro: SESES, 2016a.

MASCIOLI, S. Z. A **Atividade Criadora mediada pela 'arte lúdica'**: Um olhar para a formação inicial e permanente do professor da educação infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2016b. Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado desenvolvido junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 2016b.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1993.

MUNIZ, R. Importância dos museus para a preservação da cultura. **Revista 'Hoje em dia'**, maio, 2018. Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/raquel-muniz/importancia-dos-museus-para-a-preservac-o-da-cultura-1.625767. Acesso em: 04 jun. 2018.

POSSAMAI, Z. R. Lição de Coisas no museu: O método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 43, p. 1-16, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797043.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

SARAIVA, M. M. C. V. **Museu do brinquedo em Seia**: Um absurdo? 2002. Dissertação (Mestre em Museologia) – Lisboa: ULHT, 2002. Disponível em: https://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/maria_saraiva_1.pdf. Acesso em: 16 out. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infância**. Madrid: Akal, 1982.



Sobre os autores

Andreza Olivieri Lopes Carmignolli
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda em Educação Escolar e orientadora da turma de graduação em Pedagogia da UNIVESP.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8318581202697752.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5593-9793.
E-mail: andreza.o.carmignolli@unesp.br.

Brenda Novaes de Araujo
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Graduada em Pedagogia. Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2018-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6232237666191004.
E-mail: brenda.novaes@unesp.br.

Caroline de Souza Araújo
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Pedagoga e Mestranda em Educação Escolar. Pesquisadora do GEPIFE (Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização) UNESP – CNPq. Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2018-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6057049225183686.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1485-3157.
E-mail: caroline.souza@unesp.br.

Claudete de Sousa Nogueira
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação escolar da FCLAr.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1901736787798867.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3919-942X.
E-mail: claudete.nogueira@unesp.br.

Daniela Aparecida Peccin
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Pedagoga e Mestranda em Educação Escolar. Pesquisadora do grupo NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade). Ex-petiana PET Pedagogia (2018-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7865556533796357.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6532-0684.
E-mail: daniela.peccin@unesp.br.

Estefânia Coelho Chicarelli
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Pedagoga e Mestranda em Educação Escolar. Pesquisadora do GEPIFE (Grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização) UNESP – CNPq. Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2018-2020).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8990811448531403.
E-mail: estefania.chicarelli@unesp.br.

Fernanda Pagotto Businaro
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Graduada em Pedagogia. Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2019-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6219759317464644.
E-mail: fernanda.businaro@gmail.com.

Jhennyfer Marques Gomes Mendes
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Pedagoga e Mestranda em Educação Escolar. Pesquisadora do grupo NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade). Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2018-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2306727382176226.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2947-597X.
E-mail: Jhennyfer.marques@unesp.br.

Kelly Danelon
Universidade de São Paulo (USP) Piracicaba – SP – Brasil. Mestranda do Programa de Pós Graduação Interunidades – Ecologia Aplicada (ESALQ/USP).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6907705079639057.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8927-7545.
E-mail: kellyanselmo@usp.br

Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora Associada do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da FCLAr.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5851335209487224.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6808-2490.
E-mail: luci.muzzeti@unesp.br.

Marcia Cristina Argenti
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da FCLAr, líder do GEPIFE (Grupo de estudos e pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização) UNESP-CNPq e ex-tutora do PET Pedagogia FCLAr.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7438820671909963.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4173-9923.
E-mail: marcia.argenti@unesp.br

Maria Eduarda de Faria Pinho
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Graduada em Pedagogia. Ex-petiana PET Pedagogia FCLAr (2019-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1645584036981129.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3374-3700.
E-mail: faria.pinho@unesp.br.

Maria Fernanda Celli de Oliveira
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutora e Mestra em Educação Escolar, Pedagoga, Especialista em Neuropsicopedagogia e tutora do curso de graduação em Pedagogia (UESP/CAPES/UAB) e do Curso de Pós-graduação lato sensu Educação 5.0 (FUNDUNESP).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1421743266927877.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6358-7986.
E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

Miryan Cristina Buzetti
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora substituta do Curso de Pedagogia e Professora na rede pública de Américo Brasiliense.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3077411745176722.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5465-7601.
E-mail: miryan_05@hotmail.com

Natália Mazzilli Dias
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas – SP – Brasil. Mestranda em educação e professora na Rede municipal de Indaiatuba. Ex petiana PET Pedagogia FCLAr (2015-2018).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7114739134929468.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9517-6145.
E-mail: namadias@hotmail.com

Nathalie Antonioli de Melo
Universidade de São Paulo (USP) Piracicaba – SP – Brasil. Pós-graduanda em Gestão Escolar e professora bilíngue de educação infantil. Ex petiana PET Pedagogia FCLAr (2015-2018).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0622666571552063.
E-mail: nathalie-melo@hotmail.com.

Newton Duarte
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professor titular do departamento de psicologia da educação e pesquisador associado ao Institute for the Humanities, University of Simon Fraser, Vancouver, Canadá..
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2161593951236436.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1837-8004.
E-mail: newton.duarte@unesp.br

Nicolle Alexia Carranza Chávez
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Graduada em Pedagogia. Ex petiana PET Pedagogia FCLAr (2019-2021).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5058490984747695.
E-mail: nicolle.chavez@unesp.br.

Relma Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora do departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4107755396897795.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8961-3617.
E-mail: relma.urel@unesp.br.

Ricardo Ribeiro
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6234085019413949.
E-mail: ricardo.ribeiro@unesp.br.

Rosebelly Nunes Marques
Universidade de São Paulo (USP) Piracicaba – SP – Brasil. Professora do Departamento de Economia, Administração e Sociologia da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7921735904003583.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8726-3211.
E-mail: rosebelly.esalq@usp.br

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli
Universidade Paulista - Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo – (ASSUP), Araraquara – SP – Brasil. Professora da Universidade Paulista/ UNIP- Araraquara e das Faculdades Integradas de Jaú, membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) e Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEERERI - Temática Indígena - Fundação Araporã.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8875447645727343.
E-mail: suse.zaniolo@gmail.com



ISBN: 978-65-86839-13-5