



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: *diálogos interdisciplinares*

*Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Mirian Folha de Araújo Oliveira
Nilzene Nataniel de Santana Nascimento*
Organizadoras

**PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO:**
diálogos interdisciplinares

*Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Mirian Folha de Araújo Oliveira
Nilzene Nataniel de Santana Nascimento
Organizadoras*

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: *diálogos interdisciplinares*



EdUESPI
2024



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Conselho Editorial EdUESPI

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
As autoras **Revisão**
Wellington Silva **Editoração, Diagramação e Capa**
Editora Silva **Impressão**

P472 Pesquisas em educação: diálogos interdisciplinares / Organizado por:
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro, Mirian Folha de Araújo Oliveira,
Nilzene Nataniel de Santana Nascimento. - Teresina: EdUESPI, 2024.

E-book.

ISBN Digital: 978-65-81376-57-4

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Formação Docente. 4.
Práticas Pedagógicas. I. Ribeiro, Raimunda Maria da Cunha (Org.) . II.
Oliveira, Mirian Folha de Araújo (Org.) . III. Nascimento, Nilzene Nataniel
de Santana (Org.) . IV. Título.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
ANA ANGELICA PEREIRA TEIXEIRA (Bibliotecário) CRB-3º/1217

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

UESPI (*Campus Poeta Torquato Neto*)

Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí

Universidade Estadual do Piauí
Rua João Cabral, 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados



SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 11

PARTE I – POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEPÇÕES, PROCESSOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Capítulo 01

ALÉM DOS LIMITES: A VIDA EM RESUMO 17
Aêda Conceição Araújo Veleda de Oliveira

Capítulo 02

SENTIDOS DE QUALIDADE EM DIFERENTES AGENDAS E A
GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO 37
Priscila Vieira Ferraz de Melo

Capítulo 03

GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: POLÍTICAS DE REGULAÇÃO
E GESTÃO POR RESULTADOS E O FORJAMENTO DA AFIRMAÇÃO
DA ACCOUNTABILITY 55
Gabriel Alves de Souza
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Capítulo 04

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INDICADORES DE DESEMPENHO
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EM DESTAQUE O MUNICÍPIO
DE CORRENTE-PI 91
Felipe Louzeiro Soares
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro
Maria Meres Rodrigues Ibiapino

Capítulo 05

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
DESAFIOS E REFLEXÕES 115

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa

Antônio Marcos Soares da Conceição

Juliana Pereira Garcia

PARTE II – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Capítulo 06

TDAH-TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE:
A IMPORTÂNCIA DE DIAGNOSTICAR E TRATAR PRECOCEMENTE 139

Elma Dias Ferreira

Mirian Folha de Araújo Oliveira

Jaqueline Dias Ferreira Benning

Mayra Louzeiro Ribeiro Marques

Sandra Marília Pereira

Capítulo 07

AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: A RELAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 163

Jesuíta Pereira de Sena

Mirian Folha de Araújo Oliveira

Klesia Marlene Moura Veloso Oliveira

Nara Sandra Lira Coelho

Sandra Marília Pereira

Capítulo 08

METODOLOGIAS ATIVAS: INOVANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
QUE PODEM CONTRIBUIR SIGNIFICATIVAMENTE PARA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS 189

Cledson Carvalho de Souza

Vanderlei de Sousa Marques

Capítulo 09

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA DE CONTOS PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL..... 207

Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira

Ana Raquel da Silva Mesquita

Mirian Folha Araújo Oliveira

Nilzene Nataniel de Santana Nascimento

Tânia Mara da Cunha Vieira

Capítulo 10

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM AUTISMO:
INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.... 233

Ana Raquel da Silva Mesquita

Mirian Folha Araújo Oliveira

Nilzene Nataniel de Santana Nascimento

Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira

Capítulo 11

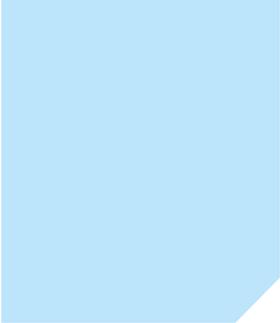
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA EDUCATIVA
QUE COLABORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA..... 255

Iasmim Ferreira de Lima

Aline Bettiolo dos Santos

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

DADOS DOS AUTORES..... 277



PREFÁCIO

Raimunda, Mirian e Nilzene são três gigantes da educação. Elas fizeram e fazem a história delas todos os dias. Não preciso falar muito a respeito, pois o lugar de onde saíram e o lugar ao qual chegaram falam muito mais que diversas páginas que eu pudesse escrever. Elas passaram pela educação básica com maestria tanto em escolas públicas como particulares e hoje, enriquecem a educação superior do nosso município, indo muito além dos muros da UESPI, difundindo seus conhecimentos e saberes, e formando educadores ao longo de toda a sua trajetória. O formar educadores fazendo-os enxergar além do que é visto com os próprios olhos é missão dessas professoras, e foi dessa missão que nasceu esta grande obra.

O livro é dividido em duas partes e o seu título já nos traz o que iremos encontrar “**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: diálogos interdisciplinares**”. Na parte I *Políticas educacionais: concepções, processos, desafios e perspectivas* os trabalhos exibidos têm esse fio condutor, mostrando a nós, leitores

professores, os diversos desafios que encontramos em sala de aula, bem como dados sobre a educação do município de Corrente-PI e a importância da formação continuada, que mesmo não sendo dissociada do nosso desenvolvimento profissional, mostra-se complexa e desafiadora, e por vezes é tratada como coadjuvante.

A parte II da obra *Práticas pedagógicas inclusivas* traz pesquisas que nos levam a refletir sobre o que vivemos no nosso cotidiano, dentro das nossas salas de aula e todos os desafios que nós, professores, vivemos diariamente. O que mais queremos é o sucesso dos nossos alunos não somente na sua vida educacional, mas integralmente. Aspiramos formar cidadãos decididos, corajosos e que saibam lidar com suas emoções. E os trabalhos aqui apresentados nos trazem esse viés de como contribuir nessa formação, salientando a importância da aliança entre família e escola.

O objetivo da educação moderna tem sido ajudar o ser humano em seu processo de humanização, favorecer um senso da igualdade, o crescimento em comunidade, proporcionar uma educação mais individualizada, personalizada e diálogos interdisciplinares. Educação e qualidade educacional têm caminhado em permanentes encontros e desencontros. Para que tenhamos esses diálogos, temos que ter esse encontro face a face, temos que conhecer além dos limites a vida de tantas pessoas que são confiadas a nós; a qualidade educacional deve estar associada ao verdadeiro conhecimento do real, o que é uma das narrativas deste livro.

Para que se faça a tão sonhada educação de qualidade, é necessário que estejamos em constante pesquisa, com o objetivo de aliar cada vez mais teoria e prática. Que não nos esqueçamos que a responsabilidade não é somente dos órgãos governamentais ou entidades, ela também é nossa, pois somos nós, professores, que estamos na linha de frente, nas “trincheiras”. Não podemos fazer educação sem o conhecimento do real, sem a pesquisa, sem os olhares interdisciplinares.

O livro **Pesquisas em Educação: diálogos interdisciplinares** traz a nós, uma contribuição imensurável, pois expõe dados sobre a gestão da educação pública no nosso município, sobre a importância de uma educação inclusiva de fato, sobre como essa inclusão pode transformar vidas.

Como podemos pelear a favor da educação pública se não conhecemos as leis que a regem? Se não temos um olhar sensível às diferenças que nos são apresentadas diariamente ao convivermos de perto com representantes de tantas famílias diferentes? É necessário que nós, professores tenhamos conhecimento das teorias e propostas educacionais para que elas se articulem com as nossas experiências e assim estreitemos os vínculos entre a educação ambicionada e a educação feita.

A obra lançada nunca mais será apagada, ficará para a posteridade. Ela mostra o esforço de docentes dedicadas, compromissadas e comprometidas com as causas da educação. É uma leitura atrativa e prazerosa. Através dela, nos

remetemos à nossa sala de aula, ao nosso dia a dia e assim, às tantas transformações que nós, educadores, vivemos e fazemos ao longo de toda a nossa vida.

Ruamma Lobato Nogueira Brito

Mestra em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – IFGOIANO
Campus Urutaí - GO

PARTE I
***Políticas educacionais:
concepções, processos,
desafios e perspectivas***

Capítulo 01

ALÉM DOS LIMITES: A VIDA EM RESUMO

Aêda Conceição Araújo Veleda de Oliveira

Eu sempre sonhei ser professora. Aos dez anos de idade já brincava de “dar” aulas. Meus alunos eram as galinhas no quintal da minha tia Luísa e da minha vó Cancília, que foi quem me criou. Sonhava também em ser bailarina, cantora, mas professora estava em primeiro lugar. Naquele momento era realmente um sonho. Aos cinco anos de idade, minha mãe, Valdisa, faleceu, consequências do parto da minha irmã mais nova Eliane, que ficou com apenas um mês de nascida. Éramos quatro irmãos, Odaísa, eu, Odailson e Eliane, órfãos de mãe e “órfãos de pai vivo”. Só mais tarde entendi essa expressão.

Meu pai Odail Veleda era o filho mais velho dos meus avós, um alcóolatra viúvo com quatro filhos pequenos. As

famílias se reuniram e decidiram nosso destino. As duas mais velhas, Odaísa e eu, ficaríamos com os avós paternos, pois em razão da convivência não sentiríamos tanto essa ruptura que mudaria nossas vidas. Os mais novos, Odaílson e Eliane, ficariam com os tios maternos, pois os avós maternos já eram falecidos. E assim ficamos por muitos anos, como costumamos dizer hoje em dia: “Separados pelo destino, unidos pelo amor”. Apenas 42 quilômetros nos separavam, mas crescemos praticamente sem contato uns com os outros. A partir daí cada um escreveria sua história, que embora separados tínhamos muito em comum: muitos desafios nos aguardavam. Eu fiquei com meus avós Maroto, o qual chamava carinhosamente pai Maroto, e minha vó Cancília; minha irmã com minha tia Marlene, que chamávamos de mãe Marlene. Ela ficou na cidade e eu fui para a zona rural, cerca de seis quilômetros de Gilbués. Aos seis anos iniciei minha vida estudantil, lá mesmo, no meu Castanheiro. Ah... como era bom viver por lá. Minha primeira professora foi dona Teresinha de Sabino, ela dava aula para seus filhos e para a vizinhança. Preparava uma merendinha para nós bem deliciosa. O que eu mais gostava era um bolinho de arroz, feito na frigideira. Até hoje insuperável aquele lanche. Era pertinho uns dois quilômetros, eu ia correndo naquela malhada, somente com um caderninho na mão, o lápis e o “ABC”, uma espécie de cartilha. Na volta da aula tinha meus afazeres. Ajudava minha vó em casa e meu pai Maroto na roça. Apesar de tudo tive

uma infância feliz, cercada da natureza, de muitos primos e parentes. Não me recordo até hoje do rosto da minha mãe e não temos nenhuma foto dela. Todos me dizem que ela era uma mulher maravilhosa, bonita, e é essa imagem que guardo da minha querida mãe.

Aos sete anos tive que estudar na cidade, uma vez que na zona rural não tinha ensino fundamental na época. Assim como as demais crianças que moravam na zona rural, durante a semana ficava na cidade, sexta-feira à tardinha descíamos para o “interior” para na segunda-feira subir com os suprimentos da semana, muitas vezes levávamos na cabeça. Tudo era muito natural, era uma graça, uma “farra”. Durante todo o ensino fundamental foi assim. Nos meses de férias ficávamos na zona rural. Era tempo de plantar e colher, trabalho duro. Eu ajudava em casa, pegava água na cabeça, na cacimba da minha bisa, água para beber. A água para os afazeres domésticos era do poço cacimbão que tinha no quintal de casa. Na roça, ajudava “tapando cova”, naquela época era sem uso de máquina ainda. Colhíamos feijão, fava, milho, meu avô era muito trabalhador, nos ensinou desde cedo a fazer o que precisava ser feito. O melhor era a hora de dar água aos animais. Ah! Era ao pino do meio-dia, mas eu e meus primos adorávamos, porque montávamos nos cavalos “em pelo” e pegava “paréa” na praia do riacho, era uma diversão. Tudo em segredo, se fôssemos pegos levaríamos umas boas lapadas. Era trabalhoso, cedinho pulava da cama para ajudar separar

as vacas para tirar o leite. Ainda tinha a época da moagem. Eram uns quinze a vinte dias, isso no meu tempo, como eles diziam, os mais velhos pegaram trinta dias. Era cansativo, levantar na madrugada, pegar a garapa, colocar nos tachos até apurar e fazer a rapadura. Mas era animado, aquele tanto de gente trabalhando, muitas histórias, causos... escrever tudo isso dá uma saudade. Estava sendo forjada ali uma mulher forte e determinada. Ao final meu avô nos pagava, tínhamos nosso dinheirinho para comprar nossas coisas. Eu estava sendo preparada para o que ainda estava por vir.

Aos quatorze anos, encerrando o ensino fundamental, tive que voltar a morar na zona rural, na nossa cidade ainda não havia ensino médio na rede pública, só na rede particular. Meus avós não podiam arcar com essa despesa naquele momento, eles sempre foram claros nesse sentido. Na oitava série seria meu último ano escolar.

Eu queria continuar os estudos, mas compreendia a situação. Em 1990, com a oitava série concluída, passei a morar definitivamente no Castanheiro. Foi difícil para mim, deixei meus amigos, meu namorado que, por coincidência, morava na cidade que meus irmãos mais novos moravam. Durante todo esse tempo poucas vezes fomos visitá-los. Tenho lindas lembranças de quando íamos por lá. Meu tio Herculano era maravilhoso, morava em Barreiras, Piauí, nós ficávamos da casa dele para a casa da mãe Joaninha nas Pedras.

As Pedras era onde meus avós maternos moravam quando eram vivos. Como era bom banhar na água geladinha do brejo, aquela areinha branquinha... Chupar lima embaixo da limeira, ver mãe Joaquina de cócoras pitando seu cigarro, sorrindo conosco. Era uma felicidade!

O sonho de ser professora parecia distante. Foi então que surgiu uma vaga para dar aula lá mesmo no Castanheiro. Eu sempre disposta, não perdi a oportunidade de dar um passo rumo ao meu sonho. Eu entendia que não bastava sonhar, tinha que caminhar na direção do sonho. Foi o que eu fiz.

Meus primos tornaram-se meus alunos de fato. Pela manhã eu andava três quilômetros para atender as crianças que moravam do outro lado, como dizíamos. A sala de aula funcionava na igrejinha local. A tarde era pertinho de casa, tinha uma salinha de palha onde funcionava a sala de aula. Nesse mesmo ano minha irmã mais velha teve uma filha, foi desafiador. Um tempo em que ter filho sem se casar em cidade pequena era uma sentença quase de morte. Não foi nada fácil para nós. Passados os quinze dias do nascimento da criança eu fui até a cidade para levá-las para a casa dos nossos avós, no Castanheiro. Ela e a filha ficaram quatro meses conosco. Ela teve que deixar a filha e ir em busca de trabalho em São Paulo. Que dia! Quanta dor! Vê-la partir deixando sua filha pequena, ela desesperada chorando, eu tendo que segurar, tentando ser forte para passar o mínimo de conforto a ela.

Uma mãe ter que deixar sua filha é uma dor imensurável. Mas nunca desanimei, segui firme com minhas aulas, minha sobrinha para cuidar e os afazeres de sempre.

Durante quinze dias, pela manhã, eu descia para a igreja dar aula, com a Dyandra no colo, uma “trouxa” na cabeça com as coisinhas dela e meus livros. Ainda assim eu não reclamava de nada. Lá os moradores me ajudavam, ficavam com ela enquanto eu ensinava meus alunos. Todos tinham um carinho imenso por ela, foram maravilhosos conosco. A tarde iniciava com a outra turma. A rotina era pesada. Um dia a mamadeira da Dyandra quebrou, eu tive que ir à cidade comprar outra e voltar imediatamente porque no dia seguinte tinha aula. Meu sonho de ser professora estava bem diferente. Foram quinze dias intensos, cansativos, até que Fatinha, viúva do meu tio Lú, mãe de seis filhos, vendo minha luta, passou a ficar com minha sobrinha enquanto eu estava com os alunos. Alguns dias se passaram, meus avós foram se apegando à menina, e resolveram ficar com ela em casa para eu poder dar aula. Ao final deste ano eu tomei a decisão que mudaria meu destino. Resolvi retomar meus estudos. Queria muito concluir o ensino médio.

Então, com muita determinação, voltei para Gilbués, procurei e encontrei um emprego em uma loja de tecidos. Era o que eu precisava para recomeçar. Com o apoio de Fatinha, que queria colocar os filhos para estudar, recomecei. Morávamos na casa de mãe Marlene, eu saía para trabalhar, eles ficavam

em casa, cuidavam da Dyandra nesse período. À tardezinha eu chegava, adiantava as coisas e à noite eu ia para a escola. Essa foi nossa rotina por um tempo, até que meus avós resolveram levar a menina de volta para o Castanheiro. Eles eram muito apegados a ela, era um denago, um amor lindo de se ver. Aos finais de semana descíamos a serra do Cabaceiro para o Castanheiro.

Como tudo em minha vida, foi um ano intenso, reencontrei meu namorado, engravidei, nos casamos em novembro. Segui estudando e trabalhando. Ao final do ano fui morar em Barreiras com meu marido e meus sogros. Tive que parar novamente meus estudos. Por outro lado, pude me aproximar da minha família materna. Minha irmã Eliane já morava em Brasília, com nosso tio, mas meu irmão Odaílson ainda estava lá. Fiz muitos amigos, comecei a trabalhar, estava novamente nas salas de aula.

Foram quatro anos, mas eu nunca desisti de concluir o Ensino Médio. Quando aparecia cursinho, lá estava eu fazendo. Procurava meios de terminar o ensino médio até por correspondência. O sonho estava adiado, mas nunca acabado. Desistir não estava em meus planos. Sempre acreditei que daria certo.

Um belo dia eu e meu marido tomamos a decisão que para nós parecia impossível. Resolvemos ir para Gilbués a fim de continuar os estudos. Ele e meu filho, Leonardo, ficariam em Barreiras. Assim, com total apoio da minha sogra, que se

prontificou de ficar com o neto, enchi-me de coragem e segui em frente. Um ano passando a semana em Gilbués e os finais de semana voltava para Barreiras. No ano seguinte demos um passo maior, mudamos para Gilbués de vez. Morando em uma casinha de fundo, mas bem aconchegante. Estávamos felizes, juntos, tudo parecia mais leve. Finalmente estava cursando o terceiro ano do magistério. Em maio de 1996 engravidei da minha caçula, Larissa, terminei o tão sonhado ensino médio. Em 1997 comecei a trabalhar, fui contratada e estava tudo encaminhado. Preparei-me para o concurso neste mesmo ano, fui aprovada e assumi minha sala de aula, feliz da vida. Até hoje na ativa, amo o que faço. Estava seguindo meu propósito, de nunca deixar de sonhar e correr atrás dos meus sonhos. Aquela órfã tinha força e estava disposta a mudar sua história. Um dia eu falei para mim mesma: “eu nunca vou deixar uma oportunidade passar, vou tentar sempre e vou conseguir”. Sigo firme estudando.

Trabalhando duro, eu e meu marido construímos nossa casa, onde moramos atualmente. Morando perto dos meus avós, que já haviam mudado para Gilbués, podia visitá-los sempre. Minha vó era uma mulher muito sábia, gostava de falar sobre a família e os ensinamentos da Bíblia, meu avô, sempre mais calado, mas de um amor imensurável. Meus irmãos mais novos morando em Brasília, a mais velha em São Paulo e eu em Gilbués. Meu pai Odail, logo que minha mãe morreu, sumiu por um tempo. Sem notícias, via a vó sempre

rezando, pedindo a Deus pelo seu primogênito. Como ela sofreu! Até que souberam notícias de um homem que vivia em São Paulo com as características dele. Meu tio Amilson foi atrás, na esperança de encontrá-lo. Chegando lá o encontrou largado, todo sujo, irreconhecível. Conseguiu trazê-lo. Ele e meu tio, além de irmãos, eram muitos amigos. Meu tio disse que se abraçaram, choraram muito, conversaram e retornaram para casa.

Eu não tinha nenhum sentimento por ele, pois ele não criou nenhum filho, então era um estranho para mim. Ele ficou morando com meus avós. Após um tempo ele se casou, não deu certo, pois o vício lhe perseguia. Envolveu-se em um novo relacionamento, do qual teve um filho, Maurício, também não seguiu muito tempo, separou, não havia perspectiva dele melhorar, o vício era mais forte que ele. Ele ficou morando sozinho e a vó seguia, pedindo a Deus pela libertação do seu filho. Sempre que eu ia na casa dela, ela falava sobre sua preocupação. Confesso que não me comovia muito aquela situação.

Por anos via minha vó rezando por ele, guardando o pratinho de comida que muitas vezes ele não aparecia para comer. Era uma preocupação, um viciado faz toda a família de refém. Na casa da minha vó tinha um quarto para ele dormir, quando quisesse. Ela sempre dizia que uma mãe nunca abandona um filho. Ela nos mostrou com sua atitude que o amor da mãe é maior que qualquer vício. Ela gostava de falar:

Minha filha, uma mãe é para cem filhos, cem filhos não são para uma mãe. Como era sábia minha querida vó.

Acompanhei de perto essa luta dela, muitas vezes tive no hospital com ele com crises de convulsão, outras vezes ralado de queda, pois bebia o dia todo. Às vezes achávamos que ele estava vomitando o fígado. Por duas vezes esteve internado em Goiânia, em clínica de recuperação. Ficamos esperançosos. A primeira vez ficou um ano e meio sem beber, a segunda seis meses, voltava à estaca zero. Eu ajudava, mas era como se fosse por minha vó, via a preocupação dela. Em uma das crises que ele teve, tivemos que ir a Barreiras, Bahia, pois situação era mais grave. Quando retornamos ele ficou em minha casa quinze dias, porque a vó não tinha mais condições de cuidar dele. Logo que ele melhorou voltou à rotina de beber todos os dias, isso aumentava minha raiva. Meu avô faleceu em marco de 2008, a vó já se encontrava quase cega e a preocupação com ele continuava. Ela teve que mudar para a casa das filhas, sem enxergar não tinha como ficar só. Mesmo não estando satisfeita, ela foi. A fala dela sempre era em torno da preocupação de morrer e deixar o filho, Dadá como era chamado.

De tanto ela falar, um dia eu disse para ela que cuidaria, quando ela faltasse. Eu no momento não sei dizer se falei de coração ou para acalmá-la. Em uma última tentativa para deixá-la com o coração mais tranquilo, o internamos novamente. Dessa vez ele ficou só três meses. Sofreu mais

um AVC, não tinha como permanecer na clínica. O dilema recomeçava. Onde Dadá vai ficar? Vó já completamente cega não deixava de rezar por ele. Antes que se pudesse resolver essa situação, minha amada vó faleceu, em novembro de 2014. Meus tios foram ao velório e meu pai foi junto.

Ele estava com dificuldade para se locomover, mas ainda andava. Passado o sétimo dia, durante esses dias o pai estava na casa da minha tia e comadre dele. Não havia outra opção a não ser trazê-lo para minha casa. A situação era caótica. Meus filhos praticamente não tiveram contato com o avô; meu marido, um homem íntegro e de um coração gigante, apoiou-me do início ao fim. Bateu-me um desespero, minha vida desabando e eu desorientada com essa reviravolta. Chegou o dia de mudar tudo em minha casa, não só minha vida, como também dos meus filhos e meu marido. Ele ficou no quarto do meu filho, que passou a dormir na sala. Por alguns dias tivemos esperança de que ele melhorasse.

O quadro parecia estável, ele se alimentava sozinho, tomava banho, com dificuldade, mas conseguia. Eu seguia trabalhando o dia todo. Pensei, logo ele melhora e tudo volta ao seu lugar. Por ironia do destino ele teve outro AVC e dessa vez ficou sem andar. Meu Deus, o que iríamos fazer! De imediato tivemos que conseguir uma cadeira de rodas para facilitar a locomoção. Com a cadeira era mais prático, porém não passava na porta do quarto nem na do banheiro. Noites sem dormir viraram rotina.

Em dois meses emagreci 10 quilos, envelheci uns 15 anos. Nossa! Por essa eu não esperava, não conseguia entender como conseguiria superar tudo isso. Meu marido resolveu construir um quarto adaptado nos fundos da casa, onde ainda tínhamos terreno. Um gasto que não estava em nossos planos. Se não bastasse tudo isso, o pai disse que não iria para esse quarto. Disse que estávamos jogando-o para as cobras. Era tão complicada a situação que eu me sentei na calçada com a mão na cabeça e desabei num pranto. Azenaide estava comigo nesse momento. Ela me ajudava em casa duas vezes por semana. Eu gritava: “meu Deus, como é que eu vou dar conta”, eu estava esgotada. Ela me acalmava, dizia que Deus ia dar um jeito.

Estava sem chão, vivendo no automático. Resolvemos deixá-lo no quarto do meu filho onde ele estava temporariamente, e conversamos com Leonardo, conseguimos convencê-lo a ficar no quarto novo. No início ele não gostou, mas depois se acostumou.

Cada dia meu pai piorava um pouco. Passava o dia da cama para a cadeira, muitas vezes caía, se machucava, porque não aceitava que estava sem andar. Era correria, levantar-se cedo para dar-lhe banho, os remédios, café da manhã e correr para a escola. Estava muito puxado, então em vez de dar-lhe banho cedo, eu ia para a escola primeiro, na hora do intervalo eu ia para casa, dava banho nele, café da manhã e os remédios e voltava para a escola. Ele ficava em casa com

uma pessoa que cuidava dele enquanto eu trabalhava. Era difícil encontrar alguém que aguentasse essa rotina, mesmo nós nos desdobrando para cuidar. Ele não se movimentava, tínhamos que pegá-lo nos braços para tudo. Em consequência disso vivo com duas hérnias de disco na coluna.

Eu não tinha mais vida social, sempre fui vaidosa, gostava de me arrumar, sorrir. Para mim tudo isso acabou, estava desolada. Um dia falando com meu tio Amilson, contando as agonias com pai, acabei sorrindo. Ele então sorriu, disse que estava feliz em me ver sorrindo, sabia que não estava fácil para mim.

Ele cada dia ficava mais dependente de cuidados, volta e meia tinha um novo “AVC”, foram nove. Encontrar alguém que nos ajudasse ficava cada vez mais difícil. Era compreensível. A última tinha uma bebezinha de oito meses. Eu não tinha escolha. Ela, recém-separada, precisava trabalhar e eu precisava de alguém para ajudar. Não tinha o que pensar, a acolhi em minha casa com a filha. Foi mais uma mudança para todos nós.

Após dois anos, eu estava calejada de tanto cansaço, dores no corpo e na alma. Eu chorava, discutia com o pai, porque ele não aceitava sua condição. Parecia sem fim esse sofrimento. Vivíamos em razão dessa luta. Dia após dia não via melhora no quadro. Eu já estava sorrindo, falando sobre essa rotina “louca”. De vez em quando a gente discutia, ele

dizia que eu era uma filha ruim, eu alegava que ele não tinha criado nenhum filho e ainda estava dando trabalho.

Não aguentando a correria pedi redução de carga horária porque cada dia estava mais difícil conciliar. Às vezes chegava na escola e tinha que voltar correndo. Dias de luta. Eu me perguntava, será que terei dias de glória, Senhor? Ele com o corpo cheio de escaras, precisava fazer curativos. Dois dias na semana a enfermeira e o médico faziam visitas, tratavam as lesões, e eu acompanhava tudo com atenção para fazer os procedimentos nos outros dias da semana. Já estava difícil, achei que não tinha mais como piorar. As lesões não cicatrizavam, enquanto estavam menores conseguia fazer a limpeza. Quando as lesões aumentaram, e a enfermeira não vinha, eu chamava minhas amigas enfermeiras para fazer os curativos.

Um dia, em pleno sábado, fiquei com vergonha de incomodar os outros. Pedi a Deus que me desse coragem naquele momento. Quando abri o curativo para fazer a limpeza, eu gritava, tremia desesperada. Foram dias chorando, vomitando, sem dormir, estava sem forças. No dia seguinte recomeçava tudo, eu fui me acostumando, já fazia tudo com mais facilidade. Vê-lo se acabando aos poucos, definhando, e nós sofrendo junto e sem poder fazer nada, além do que já fazíamos, aos poucos ele foi aceitando a sua condição e, sem perceber, eu também. Já conseguíamos sorrir na hora do banho, na troca de fraldas, enquanto fazia curativos. Ele

chegou a pedir perdão algumas vezes e eu sorrindo dizia que não perdoava, ele insistia, eu falava que era brincadeira, que já havia perdoado. Ele quando queria minha atenção de chamava de Aêdinha.

Realmente estávamos mais calmos, embora a situação cada dia se agravasse mais. Estava muito difícil, minha irmã Odaísa se prontificou vir de São Paulo para ajudar. Eu não queria que ela largasse tudo e viesse, consegui por um tempo que ela ficasse lá. Eu seguia cuidando. Ela vendo que cada dia a situação piorava, decidiu vir. Ficou mais leve a rotina diária. Foi muito bom, ela e o pai tinham que se acertar.

Ela, assim como eu no início, discutia muito com o pai, a essa altura eu já a aconselhava perdoá-lo. As vezes eles choravam até que, em umas dessas conversas difíceis, eles se perdoaram. Ambas estávamos estafadas. Cada dia sair para a escola era mais difícil. Em uma tarde eu saí para dar aula chorando pelo caminho, sem saber o que fazer, sem saída, fiz o que veio à minha mente naquela hora.

Chegando na escola, coloquei os livros na mesa e calmamente falei para o diretor: “de hoje por diante não virei dar aula, seja o que Deus quiser, vou só cuidar de pai”. Ele concordou, recebeu os livros eu voltei para casa. Senti um alívio, parece que tirei o peso do mundo dos meus ombros. Era uma quinta-feira, nessa noite pai passou mal, levamos para o hospital, o médico fez de tudo, ficamos lá até meia-noite. Eu estava cansada, além dos meus limites, físico e psicológico.

O médico liberou para voltarmos para casa. Ele chegou, me pediu um pedaço de rapadura, uma água, eu dei, colocamos na cama para ele dormir. Passamos a noite acordadas. Na manhã seguinte seguimos nossa rotina, banho, curativos, remédios, café da manhã. Ele não reclamava mais de dor, a gente via a expressão dele, às vezes soltava uns gemidos. Era uma tristeza aquela situação, mas tínhamos que fazer o que precisava ser feito. Ele em carne viva, se acabando, e nós sendo fortes, além das nossas forças, pois por vezes tivemos que desbridar (remover o tecido necrótico).

Tínhamos um compromisso, eu e minha irmã. Eu falei para ela ir, que eu ficaria com o pai. Ela queria cancelar, mas eu insisti que fosse. Sentei-me ao lado dele na cama, falei que ficaria tudo bem, em tom de brincadeira falei para ele que iria cuidar só dele, não iria para a escola. Ele só me olhava, não falou nada. Percebi que ele estava ofegante, liguei para minha tia Luísa, para irmos ao hospital. Saí do quarto para trocar de roupa, foram poucos minutos, quando retornei ao quarto, vi que ele não estava respirando. Desesperei-me, comecei a gritar por socorro, algumas pessoas ouviram, entraram, minha tia chegou em seguida, eu gritando querendo levá-lo ao hospital, mas ele havia partido. Eu chorei por alguns minutos, desesperada, até ouvir minha tia dizer calmamente: “Deus tirou meu irmão desse sofrimento, não vamos chorar, vamos agradecer a Deus. Ele está bem agora”. Parece estranho, mas essas palavras me tranquilizaram. Durante o velório eu me

perguntava se o que faltava era aquela minha atitude da quinta-feira, isso me marcou.

Eu já havia perdoado, estava conformada com a situação, mas, naquele momento, percebi que não bastava perdoar, precisava verbalizar, precisava dizer não somente a ele, mas a todos que eu estava pronta, eu entendi que essa era a missão. Penso também, se eu tivesse entendido tudo isso antes, não teríamos sofrido tanto. Mas tudo no tempo de Deus, precisávamos passar por essa provação. Sempre que me vejo em alguma situação difícil ou alguém que posso falar, dou esse testemunho. Quando eu achei que não podia mais, Deus me mostrava que eu podia ir além. Não podemos desistir dos nossos sonhos, nem das nossas responsabilidades. Já são setes anos sem sua presença, mas todos os dias nos lembramos da lição que aprendemos ao cuidar dele. Fomos além dos limites para compreender e, enfim, seguirmos de coração leve e tranquilo.

Sempre superando limites. Perder a mãe ainda criança, ter crescido longe dos irmãos, enfrentar tantos obstáculos para concluir o ensino médio e faculdade, pós-graduação, não foi fácil. Na sala de aula cada dia um desafio. No início da carreira enfrentei o velho dilema do que se aprende na teoria, muitas vezes não se aplica na prática. O professor tem que estar em constante aprendizado e adaptando à sua realidade de sala de aula. São muitos desafios na docência, em uma época em que a sociedade enfrenta uma mudança na estrutura das famílias,

acarretando alterações no comportamento dos estudantes. Percebe-se atualmente que ser professor está cada dia mais complexo. Tenho bastante experiência na área, nesses vinte e sete anos ministrei aulas do maternal à faculdade, atuei como coordenadora, diretora, mas sempre em um dos turnos na sala de aula. Gosto de ministrar aula, do calor dos alunos, de vê-los se desenvolvendo a cada dia, crescendo, fazendo descobertas. Das turmas que já trabalhei, embora tenha gostado de todas, a educação infantil me cativou. Nessa etapa costumo dizer que os desafios são gigantes, porém a emoção da descoberta, o brilho no olhar é contagiante, mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos diante das mudanças de comportamento, tanto das crianças quanto das famílias.

O ensinar, especialmente na educação infantil, tem se tornado cada vez mais desafiador, despertar o interesse das crianças para atividades que exigem concentração tem nos levado a buscar novas formas de como ensinar o que já se ensinava, o que também não é nenhuma novidade, afinal, o professor é um eterno aprendiz. A educação em todos os segmentos enfrenta um momento de transição, em que o professor, especialmente, precisa buscar o aperfeiçoamento para superar essa nova fase com êxito. Nunca foi tão salutar o olhar pedagógico, mas também a sensibilidade na observação, para perceber as necessidades das crianças que, muitas vezes, estão ávidas de carinho.

A educação nos ajuda a superar limites, a ajudar outras pessoas a vencer barreiras. Em uma sociedade onde tudo é um clique, a sala de aula se torna uma batalha para o professor. Hoje, especialmente com crianças bem pequenas e crianças pequenas, muitas vezes você não sabe se está extrapolando o limite entre o ser professor e/ou uma animadora de festa. Com tantas ofertas de cursos, minicursos, *workshops*, *e-books*, de métodos eficazes, nós, enquanto docentes, precisamos ter um olhar crítico e seletivo para que de fato consigamos transformar tantas informações em conhecimento.

Capítulo 02

SENTIDOS DE QUALIDADE EM DIFERENTES AGENDAS E A GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Priscila Vieira Ferraz de Melo

Introdução

Este estudo trata de parte dos resultados de uma pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação, em 2023, que teve por objetivo analisar a gestão municipal e sua correlação com propósitos de promoção da qualidade educacional, evidências de adoção e afirmação da *accountability* identificada com a gestão por resultados.

Para a referida pesquisa, quanto aos procedimentos teóricos e metodológicos, foi assumido o materialismo histórico-dialético como postura reflexiva e dialética,

entendendo o fenômeno em movimento, como uma ação social e histórica integrante da realidade. Para tanto, foi realizada a revisita crítica ao conhecimento produzido em bases de dados por meio do uso dos descritores *accountability* educacional, gestão por resultados e qualidade. O levantamento possibilitou a construção de um quadro representativo das discussões presentes nos achados, no período de 2011 a 2022.

Já com base em documentos oficiais (leis, decretos, planos), notícias e matérias escritas que abrangeu o período de 2002 a 2022, foi possível reunir evidências, atentando ao que Thompson (1981, p. 57) destaca, quando afirma que os documentos nos possibilitam “compreender quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quando podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social”. Contou ainda com o suporte da análise do discurso, sendo ela provocativa e dialética, entendendo o discurso como parte integrante da estrutura social. Para tanto, este capítulo foi escolhido para contextualizar brevemente a qualidade em diferentes agendas correlacionadas com os propósitos de promoção da qualidade da educação pública.

Assim, o estudo parte da compreensão de que o conceito de qualidade educacional foi se moldando ao longo dos anos. De início, os olhares eram destinados aos estudantes, em seguida direcionados para gestão e, atualmente, a qualidade da educação perpassa aspectos ideológicos situados dentro e

fora dos ambientes escolares, que vai desde a prática educativa do professor à implantação de dispositivos de *accountability* (prestação de contas, avaliação e responsabilização), com o intuito de melhorar os índices educacionais, o que tratamos no decorrer deste texto.

Algumas notas sobre a qualidade educacional e sua polissemia conceitual

Um primeiro aspecto para a reflexão sobre qualidade é sua polissemia conceitual. Cury (2014, p. 25) refere que o entendimento do termo parte por identificar “um conceito de qualidade cuja linguagem nos permita fazer leitura do real. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a qualidade ajuda a esclarecer e organizar o real existente em novas bases”. Esse movimento se mostra complexo quando se considera diferentes contextos e referenciais de projetos distintos de sociedade, “[...] o modo pelo qual se processam as relações sociais, produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade” (Azevedo, 2011, p. 423). Portanto, é dizer que a noção de qualidade é variável e depende da forma que assume a educação no projeto hegemônico e em luta com outros projetos.

Dourado e Oliveira (2009, p. 202) corroboram essa compreensão, quando afirmam “que a concepção de mundo,

de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis em um processo educativo de qualidade social”. Essa perspectiva de qualidade reporta, assim,

Um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com as entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar (Weber, 2007, p. 25).

É fato que as discussões sobre qualidade estão cada vez mais presentes, dentro e fora dos ambientes educacionais, tendo em vista que, nas últimas décadas, o uso do termo vem sendo associado aos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações em larga escala. No Brasil, a temática foi, inicialmente, associada a garantias, direitos e desempenho no ensino. De acordo com Rosa (2021, p. 99), “após a universalização do ensino, as discussões deslocaram-se para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e o tema qualidade da educação passou a envolver múltiplas significações, concepções, aspectos e fatores”. Daí que, segundo defende a autora, a discussão do conceito de qualidade requer analisar os fatores históricos e associá-los ao cenário atual, além de se ter em conta que, “em âmbito nacional, é necessário compreender o papel dos sistemas,

das escolas e dos diferentes atores envolvidos ou não no processo de elaboração e implementação dessas políticas” (Rosa, 2021, p. 100).

Concernente ao contexto em que emergiu a reforma do Estado ocorrida no país, ante uma agenda neoliberal, é necessário considerar que o termo qualidade na educação sofre influência, em questão de determinantes, quando relacionado à educação como direito social ou, diferentemente, como mercadoria. Afinal, essas relações que envolvem as mudanças sociais capitalistas e a expansão do neoliberalismo imbricam-se na educação (Rosa, 2021).

Considerando que, na educação brasileira, o conceito de qualidade é construído historicamente e tem se transformando ao longo do tempo, tomo por referência o conceito de qualidade social da educação. Daí que, dialeticamente, é preciso identificá-la e questioná-la a partir da polissemia do conceito, da dinâmica e da história calcada nos processos sociais que tem se estabelecido no tempo e no espaço. Em outras palavras, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204), “o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Assim, trata-se de conceber a educação como prática social e, conseqüentemente, como ato político (Silva, 2009).

Portanto, é importante tomar o conceito de qualidade compreendendo as determinações socioeconômicas, políticas e culturais imbricadas que, no contexto capitalista,

implicam os propósitos da educação, levando a sociedade a fazer escolhas e avaliações, determinando valores e visões de mundo que implicam benefícios a grupos ou indivíduos (Silva, 2009). Afinal, na sociedade capitalista, desde a infância somos submetidos a critérios determinantes de uma qualidade, nesse caso, atravessados pela marca da competição, tal como ocorre no campo econômico.

Conforme observa Silva (2009, p. 218), neste campo “as relações são mediadas por alguns parâmetros de qualidade que regulam compra, venda e troca, enfim, o valor monetário do objeto ou produto”. Desde o bem-estar, melhorias nas condições de vida, eficácia e a economia de tempo, até o *status* produzido pela aquisição de determinado produto fazem parte desse processo econômico que culmina em competição, na determinação de padrões, no estabelecimento de *rankings*, na hierarquização, na standardização, entre outros fatores. Isso significa que, no campo econômico, as questões mercantis são relacionadas com a qualidade negociada e transitória (Silva, 2009).

Assim, coerentemente, Dourado e Oliveira (2009, p. 202) destacam ser “fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”. Significa dizer que a educação é fundamentada em um espaço múltiplo e de um conjunto de determinantes que influenciam, em termos mais amplos,

como “concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outros” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Qualidade, regulação e a cultura gerencialista

Quando se trata de estabelecimento de padrões de qualidade, as relações, interesses e prioridades capitalistas são, evidentemente, impositivas. Para uma síntese desse estabelecimento de padrões de qualidade sob os interesses capitalistas, inclusive em educação, “podem ser utilizadas diferentes medidas e níveis mensuráveis, assim como podem ser utilizados padrões, *rankings*, testes, hierarquização e estandardização, dentre vários outros oriundos da esfera mercantil” (Rosa, 2021, p. 102). São esses referenciais que focalizam o produto, ou seja, o resultado em si mesmo. Diante de medidas como essas,

melhorar os resultados educacionais resulta no aprimoramento das ferramentas de gestão, cuja fonte inspiradora é a cultura gerencialista que se apropria de medidas empregadas na iniciativa privada como exemplo de excelência. A difusão de tais práticas em favor dessa demanda tem ocupado espaço de destaque nas recentes reformas da educação processadas no contexto brasileiro a partir de 1990. Observa-se, nesse sentido, que a avaliação vem se consolidando como eixo de verificação e reorientação dessa perspectiva de qualidade (Lira, 2018, p. 54).

Diante desse contexto, é pertinente destacar o lugar da regulação em face da acumulação capitalista, das novas posições assumidas pelo Estado por meio do controle da vida social. Segundo Azevedo e Gomes (2009, p. 96), o termo regulação vem sendo utilizado no lugar de intervenção estatal e pode ser “identificada com práticas que se desenvolvem por meio de regras, leis, normas e assim por diante”.

De origem francesa, a Teoria ou Escola da Regulação surge, na tradição marxista, como uma das contribuições voltadas para o entendimento das formas e funções assumidas pelo Estado no período do keynesianismo, particularmente a partir da segunda crise cíclica do século XX (no início dos anos de 1970), quando se inicia a *débâcle* desse modelo. Assim, as preocupações teórico-analíticas vão se voltar para a busca da compreensão de como se instauram as crises e suas formas de superação. Isto significa dizer que o foco investigativo recai, ao mesmo tempo, no modo como se processa a acumulação do capital e no modo como são tratadas as crises cíclicas, partindo-se da premissa marxista de que estas são inerentes às economias capitalistas (Azevedo; Gomes, 2009, p. 100).

Segundo Azevedo e Gomes (2009, p. 101), é importante destacar o *corpus* da teoria da regulação, partindo das suas noções básicas:

1. *o regime de acumulação*: “é representado pelo conjunto de fatores que asseguram por um período a

manutenção, com certo ‘equilíbrio’, do movimento da acumulação”;

2. *as formas institucionais de estruturas*: “A individualidade social, a nova cidadania, a democracia econômica são invenções sociais, cujo avanço permite a aparição de novas formas de regulação”;

3. *o modo de regulação*: “o modo de regulação com suas especificidades será resultante das estratégias acionadas para se tentar superar as diferentes modalidades assumidas pelas crises num determinado momento histórico”.

Nas palavras de Braga (2002, p. 431),

a corrente regulacionista busca desenvolver sua crítica à economia pura por intermédio, sobretudo, de uma metodologia anti-reducionista das instituições sociais. Esta perspectiva se articula em torno do problema das crises estruturais e das estratégias para a resolução dessas crises mediante princípios que mesclam compromissos institucionalizados e rotinas produtivas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a regulação se posiciona no contexto social, com suas características históricas, culturais e sociais e suas crises econômicas, de modo que a necessidade de uma instituição forte, no caso o Estado, garanta a criação e implementação de “normas

de comportamento que devem pautar as relações sociais” (Azevedo; Gomes, 2009, p. 104).

Conforme os estudos de Robert Boyer (1990), teórico da Escola de Regulação francesa, a noção de regulação não se restringe apenas a um mecanismo de aparato estatal, não puramente econômico, mas uma teoria que analisa o sistema capitalista e a reprodução geral, um conjunto que envolve as ciências sociais, políticas e da história. De acordo com o autor, os regulacionistas se interessaram pelo conceito, pois visa “[...] explicitar as articulações entre relações sociais e organização econômica [...]” (Boyer, 1990, p. 68).

No campo da educação, enquanto instituição social, cabe lembrar que há uma luta política relacionada à regulação no Brasil, inaugurada a partir da Constituição de 1988. Como direito de todos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a educação é entendida como “gratuita pelo menos nos primeiros graus elementares e fundamentais” e com o objetivo de “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos” (Organização das Nações Unidas, 1948).

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, a educação foi assegurada como direito de todos e dever do Estado, conforme assinalam os art. 205, 206 e 208. O art. 206, em seus incisos I e VI, dispõe sobre a equidade e qualidade da educação ofertada pelo Estado, ao estabelecer a “igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola” e a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988). Assim, cabe aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de educação básica corresponder a esse direito do cidadão, o que requer que a educação seja organizada e gerida com esse propósito, ou seja, que as condições necessárias para assegurar o direito à educação sejam providas.

Então, desde uma perspectiva de educação como direito social, ao passo que a gestão educacional é pertencente ao contexto histórico, importa destacar que para exercê-la é necessário compreender o interesse coletivo. Contudo, conforme comentam Nardi e Santos (2021, p. 15), “com a emergência, mundo afora, de novos modos de regulação do Estado, mecanismos de controle e premissas da gestão da educação pública, identificados com políticas de regulação por resultados, passaram a ocupar a cena educacional”.

No Brasil, a introdução de um modelo gerencial de gestão pública, no qual sobressai a produção de resultados, é relacionada à reforma do aparelho do Estado, conforme dispôs o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare). Na percepção de Ribeiro (2022, p. 11), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é o marco da integração do Brasil à lógica competitiva impulsionada pela ordem mundial. De acordo com a autora, o Plano foi estruturado para atender ao novo modelo de administração, modo de intervenção e de financiamento do

setor público, com o objetivo de instalar uma governança mediante novos modelos de financiamento, de organização e gestão do setor público.

O fundamento democrático de gestão educacional foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O art. 14 desta Lei estabelece que as formas que definem as normas da gestão democrática no ensino público, seguindo os seguintes princípios: “I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996). Também, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, em sua Meta 19, pretende convergir para a democratização da gestão educacional, tomada como diretriz para a educação nacional.

Mas, ocorre que

a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos (Silva, 2009, p. 255).

Assim, tem ficado cada vez mais evidente que as políticas educacionais contemporâneas, ao fomentarem uma gestão

gerencial, abrem caminho para uma qualidade centrada nos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas.

Considerações Finais

Desse modo, podemos dizer que duas situações coexistem no cenário educacional brasileiro na atualidade: existe a luta em defesa dos direitos das escolas públicas de estabelecerem seus projetos político-pedagógicos, com sua identidade, para garantir suas escolhas e fortalecer seus objetivos sociais para todos; mas existe, também, o fortalecimento do modelo gerencialista de controle, de fiscalização e pressão nas tomadas de decisões no âmbito escolar.

Diferentemente, a escola de qualidade social é aquela que se atenta aos elementos internos e externos da escola. É a escola comprometida com a inclusão e as condições de aprendizagem, que observa os fatores socioculturais, prima pela organização do trabalho pedagógico em conformidade com o projeto pedagógico da escola, fortalece a relação escola e comunidade, é conduzida sob princípios de gestão democrática, entre outros aspectos.

Em síntese, o termo qualidade vem sendo apresentado e mobilizado em sintonia com determinadas agendas, dependendo do projeto de educação e de sociedade em referência. Quanto à gestão educacional, sob o imperativo

da produção de resultados, os interesses e prioridades têm sido difundidos e acionados em conformidade com a esfera mercantil e a cultura gerencial.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins; GOMES, Alfredo Macedo. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino nos contextos das políticas educativas. **Revista de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BOYER, Robert. **A Teoria da Regulação – uma análise crítica**. Tradução Renée Barata Zicman. São Paulo: Nobel, 1990.

BRAGA, Ruy. Mediações institucionais e inovações metodológicas: a teoria da regulação e a formalização da dinâmica econômica histórica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 429-454, jul./dez. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

LIRA, Ildo Salvino de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Aline Bettio dos. Regulação, *accountability* e governo democrático da educação:

perspectivas e tensionamento em debate. *In*: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina; MORELES VÁSQUEZ, Jaime (org.). **Dispositivos de accountability em perspectiva**: limites e alternativas à política de avaliação educacional. Curitiba: Appris, 2021. p. 65-81.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Paris, 1948.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Dinâmicas de participação operadas na gestão educacional de sistemas municipais de ensino do Piauí. *In*: NARDI, Elton Luiz Nardi; LAGARES, Rosilene (org.). **Gestão democrática da educação pública**: caminhos e tensividades. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022. p. 97-119.

ROSA, Sabrina Bucci. **O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista**: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional. 2021. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Maria Ábadia da. Qualidade social da educação pública. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

WEBER, Silke. **Democratização da gestão e a qualidade social da educação**: avanços que o PDE propõe. Palestra

proferida na I Conferência Estadual de Educação Básica de Pernambuco – CONEEPE, Recife, 18 dez. 2007.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Capítulo **03**

GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E GESTÃO POR RESULTADOS E O FORJAMENTO DA AFIRMAÇÃO DA ACCOUNTABILITY

Gabriel Alves de Souza

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Introdução

O presente texto, resulta de pesquisa é resultado de um estudo de Iniciação Científica vinculado ao Grupo de Pesquisa *Educação, Políticas Públicas e Cidadania*, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupe), no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) *Campus* Joaçaba e, também,

ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (Grepe), da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) *Campus* de Corrente. Trata-se de uma pesquisa em rede que iniciou em 2021, com duração prevista de 36 meses, tendo como título *Afirmação da accountability na gestão da educação pública: rebatimentos no plano da democratização*.

Consideramos oportuno mencionar que este estudo volta suas lentes para alguns termos e concepções que circundam o debate sobre a afirmação da *accountability* no campo da educação, a saber: educação pública; lógica da regulação; políticas e dispositivos de *accountability* na educação; avaliação e indicadores educacionais; responsabilização e prestação de contas; gestão por resultados.

Cabe ressaltar, como ponto de partida, segundo Maroy e Voisin (2013), que as políticas que sujeitam a escola à obrigação em relação aos resultados traduzem suas orientações pelos princípios da *accountability*, da gestão orientada por resultados e pela presença de mecanismos de controle e regulação. Por essa premissa, nossa atenção se volta à seguinte questão de investigação: que encaminhamentos político-práticos sintonizados com políticas de regulação educacional por resultados, verificados no governo municipal de Corrente, Piauí, denotam o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão da educação pública?

Para responder a esta pergunta, o estudo se orientou pelo seguinte objetivo geral: analisar encaminhamentos

político-práticos encetados no governo municipal de Corrente, no estado do Piauí, em sintonia com políticas de regulação educacional por resultados, que denotem o forjamento da afirmação da *accountability* como mecanismo de gestão da educação pública. Os objetivos específicos descritos: revisar pressupostos teórico-práticos que embasam a *accountability* identificada com políticas educacionais orientadas por resultados, concebendo-a como mecanismo de gestão da educação pública; caracterizar a gestão da educação básica do município de Corrente, tendo por base seus marcos político-legais; identificar encaminhamentos político-práticos do governo municipal pesquisado em matéria de gestão escolar, verificando, nesses encaminhamentos, evidências que denotem afirmação da *accountability* educacional, enquanto peça de regulação educacional por resultados.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, relacionada à descrição de fenômenos nominados de *accountability* na educação e gestão baseada em resultados. Conforme os objetivos da pesquisa, desenvolvemos o processo investigativo em duas etapas inter-relacionadas: primeira etapa: levantamento, sistematização e análise de parte da produção acadêmica sobre o tema em tela, revisitando pressupostos teórico-práticos que embasam a *accountability* identificada com políticas educacionais orientadas por resultados e como mecanismo de gestão da educação pública. Intentamos, nesse movimento, caminhar no sentido de compreender

a materialidade da *accountability* na educação e o modelo de gestão baseado em resultados, o que requer considerar suas determinações econômicas, sociais e políticas; segunda etapa: levantamento, sistematização e análise documental em *sites* oficiais, para caracterizar a gestão da educação básica do município pesquisado, considerando seus marcos político-legais e estruturas organizacionais.

Para a primeira etapa foram revisados seis artigos científicos selecionados na ferramenta de pesquisa do Google Acadêmico, os quais tratam sobre a temática em tela, seguindo como critério cronológico os seguintes anos de publicações: 2005 (1), 2014 (1), 2020 (2), 2021 (1). As análises sobre pressupostos teórico-conceituais que embasam o tema da regulação educacional por resultados e pressupostos do modelo de *accountability* estão associados às atuais políticas dessa regulação, que enfocam, igualmente, sua materialização.

Na segunda etapa, foi feito o levantamento da legislação educacional do município no *site* da Prefeitura Municipal de Corrente, estado do Piauí: Lei Orgânica Municipal; Lei de criação do sistema municipal de ensino; Lei de criação do Conselho Municipal de Educação; Lei de criação do Plano Municipal de Educação; Lei do Processo Meritocrático da Gestão Escolar; Lei do Prêmio “Professora Francinete Vieira”. Esses documentos legais tendem a denotar elementos da *accountability* na gestão educacional no município de Corrente.

Ainda na segunda etapa, realizamos a caracterização do município de Corrente, estado do Piauí, nos seus aspectos geográficos, assim como a contextualização da gestão da educação municipal, com apresentação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais e finais. Também analisamos tabelas informacionais por meio da Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2022): número de estabelecimentos de ensino da educação básica; número de docentes da educação básica e número de matrículas da educação básica por localização e dependência administrativa. Para finalizar a segunda etapa da pesquisa, foi feito o levantamento de notícias sobre a avaliação educacional, no sentido de identificarmos características que denotam ações político-práticas e os possíveis traços de *accountability* na educação.

Estudos levantados para a primeira etapa sobre a temática da regulação e *accountability* na educação (Afonso, 2009; Krawczyk, 2005; Lagares; Nardi, 2020; Nardi; Santos, 2020; Santos; Vilarinho, 2021; Schneider; Nardi, 2014) nos dão conta de alguns dos principais termos que circundam e alimentam a discussão, a saber: gestão educacional; *accountability* e educação; avaliação educacional; regulação por resultados; responsabilização e prestação de contas.

Para a análise dos dados levantados na segunda etapa, seguimos as orientações de Bardin (2010), prioritariamente

considerando: quem está emitindo a mensagem por meio dos documentos analisados e o que está dizendo a mensagem que está sendo analisada. Para a realização das análises adotamos as seguintes etapas: i) pré-análise; ii) exploração do material/documentos; iii) tratamento dos resultados; iv) categorização; v) interpretação – parte em que retomamos ao referencial teórico para embasar as análises, dando preferência a achados de pesquisas (empíricas) acerca da temática em estudo: regulação e *accountability* na educação.

***Accountability* na gestão da educação pública: pressupostos teóricos e institucionais**

Esta seção de cunho teórico-conceitual tem como foco apresentar elementos da discussão acerca do fenômeno da regulação e da *accountability* no campo da educação pública. Para tanto, fizemos um levantamento de artigos na plataforma Google Acadêmico, de modo a possibilitar uma análise de algumas categorias oriundas das produções. Foram analisados seis artigos acadêmico-científicos para fundamentar a discussão desta seção (Afonso, 2009; Krawczyk, 2005; Lagares; Nardi, 2020; Nardi; Santos, 2020; Santos; Vilarinho, 2021; Schneider; Nardi, 2014).

Pontuamos dois traços da discussão sobre *accountability* e regulação da educação: i) apontamentos teórico-conceituais, de modo a favorecer a compreensão do objeto

de estudo; ii) engenharias institucionais, que configuram como mecanismos político-práticos da *accountability* e da regulação da educação.

As produções analisadas direcionam o debate atual sobre *accountability* para alguns conceitos ou sentidos que circundam a discussão: políticas e dispositivos de *accountability*; a lógica da regulação e mercantilização da educação; avaliação e indicadores educacionais.

Modelos e objetivos de *accountability* vêm sendo utilizados desde a década de 1970, iniciando no campo das Ciências Políticas e da Administração, com o sentido de afirmar certo controle das ações e dos respectivos resultados. No campo da Educação, políticas de *accountability* inclinam para o sentido da prestação de contas, logo está ligado aos conceitos de regulação, ainda que sob o auspício de modelos orientados por princípios da gestão democrática. Um estudo realizado por Lagares e Nardi (2020), cujo objetivo é tecer uma leitura crítica sobre a introdução de dispositivos de *accountability* em educação, segundo a lógica da regulação por resultados, destaca que as políticas e a gestão educacional costumam coadunar com mecanismos e dispositivos de *accountability*. Outro estudo realizado por Nardi e Santos (2020), com o objetivo de capturar pressupostos sobre políticas de *accountability* e seus sentidos híbridos, destacam que os debates têm maior concentração sobre o caráter danoso de políticas de *accountability* em educação de perfil gerencialista

sobre o plano de democratização de escolas e sistemas de ensino, embora também figurem enfoques na participação ampliada.

Políticas de *accountability* na educação podem ser configuradas como um fenômeno sustentado em pressupostos neoliberais e gerencialistas, associados a três dispositivos que, em certa medida, traduzem o termo: avaliação, prestação de contas e avaliação. Pontuamos, portanto, que tais políticas justificam o discurso em favor de maior transparência nos serviços públicos, qualidade na educação e alcance de melhores índices mediante aplicação de avaliações em larga escala (Lagares; Nardi, 2020). Nesse contexto há, também, o olhar dos autores voltado para políticas de *accountability* e regulação da educação por resultados. Na prática da gestão educacional, frente a esse fenômeno, o Estado estimula a competitividade entre organizações educacionais e avalia os seus resultados, inclina investimentos nas melhores atuações, bonifica instituições e professores e, por vezes, aplica punição aos piores desempenhos, responsabilizando, também, escolas e professores.

Sobre políticas de *accountability* e a lógica da regulação e mercantilização da educação, Santos e Vilarinho (2021) também reconhecem que essas políticas consistem em ações sustentadas pela tríade: avaliação, prestação de contas e responsabilização. E, nesse sentido, emerge a

lógica da regulação e da mercantilização da educação, por se tratar da entrada de outros termos nessa discussão, como, por exemplo: controle, competitividade, produtividade, meritocracia, premiação, punição. Os autores reconhecem, pois, que as políticas de avaliação da educação, com viés político gerencialista, apresentam-se como medidas de regulação da educação.

Cabe ressaltar que o conceito de regulação é passível de diferentes significados, visto que não temos consensos para sua definição. Barroso (2005) explica o termo em duas perspectivas: de modo genérico, regulação significa o ato ou efeito de regular, caminhar segundo a regra, tornar conforme e uniforme; no campo da discussão sobre sistemas educativos, o conceito de regulação parte da ideia de criação de regras e normas que orientam o seu funcionamento e reajustam o comportamento dos atores, inclinando para o equilíbrio e transformação do sistema. Nessa esteira, Maroy e Voisin (2013), em estudo sobre a diversidade de ferramentas e dos arranjos institucionais mobilizados para que sejam implantadas as políticas de *accountability* em educação, argumentam que sistemas educacionais estão envolvidos em constantes mudanças de suas políticas educacionais. No sentido de promover a autonomia das escolas e de um processo de descentralização e desconcentração, vislumbramos o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e controle do desempenho da gestão e dos atores

educacionais. De forma (quase) velada, o fenômeno da regulação está presente nos sistemas educativos, submerso ao discurso de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos, quer dizer, controlar e regular custos, para melhorar a eficiência. Em decorrência, a escola torna-se cada vez mais sujeita à obrigação de resultados implantados por políticas educacionais.

Nesta seara, torna-se cada vez mais evidente a mercantilização da educação, caracterizada pela presença do pensamento econômico como determinante das políticas educacionais, de regulação para alcançar melhores resultados e melhorar a eficiência. Sob as orientações da teoria de Reis (2013), captamos a ideia de que a análise oriunda das ciências sociais tem sido embasada pelo paradigma de abordagem institucional, mas, segundo ela, é no seio do pensamento econômico que surge e se destaca o estudo enquanto objeto de análise que, a nosso ver, pode explicar a essência de políticas públicas educacionais. A abordagem econômica tem como eixo de análise a atividade econômica como processo institucional e atividade socialmente enraizada e, nessa lógica, tem capacidade instalada para determinar as finalidades das políticas educacionais e regular as ações e comportamento de atores, seja em sistemas de ensino, seja em unidades escolares.

A regulação, mecanismo presente na gestão da educação, é consequência de reformas do Estado, cuja essência se amarra em princípios neoliberais, de transferência de responsabilidade estatal para a esfera civil privada, seguindo a lógica da mercantilização da educação, sob a régua de padrões econômicos de eficácia e eficiência, logo, o autoajuste ao mercado. Aparentemente velada, a regulação, sob a análise de Maroy e Voisin (2013), é atravessada por quatro linhas, a saber: i) políticas marcadas pela regulação participam e reforçam um paradigma político no qual a escola é regrada para ser um sistema de produção, deixando de ser apenas uma instituição; ii) os objetivos operacionais são definidos em um formato de conhecimento especial, como, por exemplo, os indicadores se tornam metas ou referências aos quais se comparam os resultados efetivos; iii) a centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos postos em prática, com fins, em alta medida, de monitoramento dos resultados alcançados pelas escolas; iv) ferramentas de ação pública, que orientam os rebatimentos das avaliações do desempenho e da prestação de contas. Por essas linhas, reformas educacionais, em alta medida, são embaladas sob os auspícios do marco de um novo ordenamento das relações internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado, de provedor a minimalista, na ótica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (Krawczyk, 2005).

Enfim, o termo regulação inclina para a ideia de criação de normas e regras no sistema de ensino que tendem a ajustar continuamente o sistema e o comportamento dos sujeitos. Um dos mecanismos mais conhecidos do campo da educação é o conjunto diversificado de prática que concretiza a avaliação de escolas (avaliação externa, autoavaliação e avaliação interna). Na prática, a avaliação e as suas consequências contribuem para o reajustamento das práticas escolares (currículo, formação de professores, orientações pedagógicas) capazes de garantir o equilíbrio funcional, a estabilidade das escolas e sua mudança controlada (Barroso, 2005; Chainho; Saragoça, 2015).

A categoria relacionada à avaliação e indicadores educacionais embasa nossa discussão, como parte determinante da existência do mecanismo da *accountability* na educação. A avaliação educacional, no Brasil, é estruturada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), articulado com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estudo assinado por Schneider e Nardi (2014), cujo objetivo é analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tem como ponto de referência o conceito de *accountability* e, no contexto da análise, procuram verificar quais das variáveis que integram um sistema completo estão mais presentes na política de avaliação e em que medida o IDEB, criado para medir a qualidade da educação básica, permite avançar em relação às concepções predominantes de *accountability*, a

saber: prestação de contas e responsabilização. O referido estudo aponta que há tensionamento entre as variáveis que compõem um sistema, que há potencialidades do IDEB considerando condições de superação de visões reducionistas e conservadoras de *accountability* educacional.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como lentes voltadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tende a reunir “estratégias de responsabilização por resultados, colocando professores e gestores escolares como centro da responsabilidade educacional, através do uso de indicadores e de metas de atendimento para as escolas [...], seguidos de bonificação por desempenho” (Santos; Vilarinho, 2021, p. 1163). Por esta via, a avaliação é um instrumento de governança política para gerir a qualidade da educação por avaliações externas acompanhado, por vezes, de procedimentos *accountability*. Rostirola (2021), em estudo sobre os efeitos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), aponta, por intermédio dos resultados da pesquisa, que os dispositivos de *accountability* têm acarretado efeitos, como práticas de *gaming* (jogos utilizados em sala de aula, na moldura das metodologias ativas), assim como a cobrança e a regulação por meio dos resultados das avaliações.

Nesse entendimento, identificamos o Estado avaliador, ao fazer a opção de avaliar o processo de ensino-aprendizagem mediante a aplicação de testes sistematizados e padronizados;

e, nesse contexto, os profissionais da educação são inclinados a produzir os melhores resultados, como exigência do Estado.

As políticas de avaliação para fins de medida de resultados tendem a promover o controle e a regulação centrados no produto e não nos processos. A regulação por resultados cria a lógica, que acaba virando norma, em que as melhores escolas são reconhecidas e servem de exemplos, enquanto as outras devem ser sujeitas a medidas corretivas, responsabilização e prestação de contas (negativa: sanções/castigos; positiva: premiações/recompensas) sobre as ações praticadas (Afonso, 2009). Nessa direção, o sistema educacional, além de regular, estimula a competição entre as escolas, quando são colocadas em posição de ranqueamento, na corrida por melhores resultados.

Fizemos uma síntese dos objetivos declarados nas produções analisadas, dentre os quais identificamos as categorias: políticas e dispositivos de *accountability*; lógica da regulação e mercantilização da educação; avaliação e indicadores educacionais. Na sequência, fizemos o levantamento de categorias oriundas dos resultados declarados nas mesmas produções, inclinadas para o entendimento acerca das engenharias institucionais embutidas nas políticas de regulação e gestão por resultados e o forjamento da afirmação da *accountability*.

As categorias indicam os rebatimentos ou consequências da política de *accountability* na educação,

por exemplo: regulação da gestão e gestão por resultados; perfil gerencialista de escolas e sistemas de ensino público; indicadores como instrumentos de aferição da qualidade; mudanças estruturais na organização da educação; avaliação, responsabilização e prestação de contas.

Sobre a regulação de arranjo institucional na gestão educacional, Lagares e Nardi (2020) apontam que o plano de (re)configuração da gestão educacional resulta na inserção de dispositivos de *accountability*, onde se opera a lógica da regulação da educação por resultados, como também, esses dispositivos geram demandas que adéquam os arranjos da gestão institucional, propiciando resultados imperativos considerados mais eficazes.

A regulação educacional por resultados congruentes ao modelo de avaliação como desempenho eficiente e produtivo, juntos, “constituem matéria-prima para o fomento à competitividade e à precarização do que consideramos qualidade educacional substantiva e com relevância social” (Lagares; Nardi, 2020, p. 206). Isso porque os resultados revelam a existência de uma política orientada por ações de recompensas ou punições e, por vezes, a desvalorização profissional dos docentes e gestores de escolas, iniciativas que corroboram à precarização do ensino. Uma das consequências pode ser uma educação a serviço do capital, nem sempre a serviço da qualidade do ensino, porque em vez de focar no

processo, foca no produto que se configura como resultados (Soares; Sousa, 2020).

Nesse contexto, não escapa a educação do perfil gerencialista, colocado sobre o plano de democratização de escolas e sistemas de ensino público, constituindo, pois, a base do controle da qualidade da educação, por estabelecer e manter o modelo de gestão educacional por resultados. Estamos nos referindo a um conjunto de características comuns, presentes na administração pública do Estado, dentre as quais faz parte a *accountability* por desempenho. O Estado, ao assumir o caráter gerencial na gestão pública, prioriza a busca da eficiência e da eficácia no setor público e, para este fim, introduz na gestão modelos de controle, monitoramento, avaliação e gestão por resultados, instalando a competitividade e a descentralização como pilares dessa eficiência e eficácia. Nessa perspectiva, a condução de políticas educacionais vem atravessando mudanças frente à sua implantação, gestão, monitoramento e avaliação. O planejamento e o controle social sobre essas políticas têm assumido contornos diversos, incluindo o desenvolvimento de novos modelos e ferramentas de gestão. Por assim dizer, novos marcos conceituais vêm se consolidando na direção de fortalecer modelos de gestão educacional de caráter gerencial, adotando diretrizes e princípios orientadores da gestão da produção no setor privado, como, por exemplo,

planejamento estratégico, eficiência e eficácia, controle social, responsabilização (Silva; Carvalho, 2014).

Como desdobramento da dinâmica da nova relação entre o Estado e o sistema educativo, “que conjuga a ação regulatória do processo e do (e para o) produto, despontam medidas de *accountability* identificadas em pressupostos da chamada *New Public Management (NPM)* [...]”. (Nardi; Santos, 2020, p. 200, grifo dos autores). É custoso admitir que um sistema de *accountability* na educação e suas repercussões no plano de democratização tende a não comungar com uma educação democrática, na qual todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência no sistema educativo.

Em relação aos indicadores como instrumento de aferição da qualidade atrelado à avaliação-externa, implementado pelo Estado em suas políticas de regulação por resultado, Schneider e Nardi (2014, p. 23) apontam que “a criação de um instrumento de aferição da qualidade da educação básica pode representar um avanço nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional formal brasileira”, de modo a perceber que os resultados divulgados pelo IDEB “são potencializadores da produção de políticas e da implementação de ações focadas nas metas de qualidade educacional do país, especialmente ao nível de redes de ensino e escolas” (Schneider; Nardi, 2014, p. 23). Nesse processo, o desempenho dos estudantes, medido pelas avaliações externas, tem se tornado sinônimo de qualidade educacional

e os índices oficiais têm servido ao ranqueamento de escolas e sistemas, quando poderiam servir, em larga medida, para a implantação de políticas educacionais compensatórias.

Schneider e Nardi (2014) argumentam que esses indicadores servem também para prestar contas, como políticas de controle do Estado sobre as instituições. Os indicadores servem como mecanismos promotores de ranqueamento das escolas públicas e destoam alguns princípios de uma educação democrática, pois a avaliação padronizada mensura apenas os desempenhos dos alunos e exclui os fatores que levaram às condições de qualidade das instituições.

Com base nesses apontamentos, desconfiamos que a descentralização do sistema gerencial tende a criar um quase-mercado na educação, onde existem duas vias: a primeira “[...] busca, prioritariamente, descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional, e a outra pretende a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo” (Krawczyk, 2005, p. 811).

Em síntese, essa discussão inclina, prioritariamente, para a tríade de dispositivos: avaliação, prestação de contas e responsabilização, como delineamentos da política de *accountability* na educação, sob os auspícios de uma governança política neoliberal, com menos responsabilidade do Estado, mas com aumento de controle e regulação. Nessa

tríade, segundo Santos e Vilarinho (2021), aparecem vários elementos que vão além de procedimentos gerenciais no sistema neoliberalista nas políticas de educação pública.

Elementos da *accountability* na gestão da educação pública têm se mostrado presentes, não somente no debate, mas nas práticas configuradas como gerencialistas, sob orientação de princípios neoliberais, competitivos e, fundamentalmente, orientados para os resultados.

Na seção a seguir trazemos os achados da pesquisa empírica, realizada em documentos, dados oficiais e informações, referentes ao município de Corrente, no estado do Piauí, sobre ações publicizadas em espaços governamentais.

Resultados da pesquisa empírica: elementos da *accountability* presentes na gestão da educação

Para esta seção, além da apresentação dos aspectos geográficos do município pesquisado, elegemos outros aspectos relevantes para a discussão sobre a temática em tela: a gestão da educação municipal: aspectos institucionais; gestão da educação municipal e suas especificidades; aspectos legais; notícias sobre avaliação educacional (2018-2023).

Contextualizando o município de Corrente/Piauí: aspectos geográficos

O município de Corrente, situado no extremo sul do Estado do Piauí, no nordeste brasileiro, abrange uma área de 3.048,747 km² e fica situado a, aproximadamente, 864 km da capital Teresina. Segundo a estimativa populacional do IBGE (2021), Corrente apresenta 26.771 pessoas, com densidade demográfica de 8,33 habitantes por km².

O município está localizado na mesorregião Sudoeste Piauiense, na microrregião da Chapada do Extremo Sul do Piauí. Faz limites com os seguintes municípios: São Gonçalo do Gurguéia, Riacho Frio, Parnaguá, Cristalândia do Piauí e Sebastião Barros (Ribeiro *et al.*, 2019).

A cidade é um dos principais polos regionais no Piauí em constante desenvolvimento na zona urbana e zona rural. Corrente apresenta zona de transição entre os biomas Caatinga e Cerrado; configura-se com clima tropical subúmido quente e faz parte do Território de Desenvolvimento Chapada das Mangabeiras, onde engloba as divisas do Matopiba (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia) (Ribeiro *et al.*, 2019).

A gestão da educação municipal: aspectos institucionais

A rede municipal de ensino atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, com as escolas localizadas na zona urbana e rural. A

rede apresenta 25 escolas e duas creches, sendo 19 unidades de ensino na zona rural e 8 unidades na zona urbana. Tem como projetos e programas permanentes: Centro de Jornada Ampliada (CEMJA), Preparatório SAEB, Corrente Alfabetiza e Avança, ProAlfabetização, Busca Ativa Escolar, Feira de Educação de Corrente (Fecorr) e Família e ProInfância e Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIID) em convênio com a Universidade Estadual do Piauí. Conta também com parcerias com o Ministério Público do Piauí, Conselho Tutelar, Instituto Federal do Piauí e Universidade Estadual do Piauí.

Os dados a seguir são uma síntese do panorama da educação no município de Corrente – PI (incluindo a rede municipal, estadual e federal): número de alunos; número de docentes; matrículas da Educação Básica; matrículas da Educação Básica por localização; evolução do IDEB no município.

Segundo as informações estatísticas presentes no *site* Sinopse Estatística da Educação Básica (2022), o município de Corrente conta com 37 estabelecimentos de Educação Básica no ano de 2022 na Educação Básica, com 22 na Educação Infantil, 28 no Ensino Fundamental e 7 no Ensino Médio. Informa também que Corrente apresenta 492 docentes no ano de 2022 trabalhando na Educação Básica, por etapa de ensino, com 76 da Educação Infantil, 276 no Ensino Fundamental e 157 no Ensino Médio. O município conta com

1.276 matrículas na Educação Básica no ano de 2022: 1.276 na Educação Infantil, 4.525 no Ensino Fundamental e 1.557 no Ensino Médio. Por fim, obtemos informações sobre o número de matrículas da Educação Básica por localização e dependência administrativa: 9.028 estudantes matriculados, sendo 4.779 matrículas na esfera municipal (zona urbana e zona rural). Ressaltamos que esses dados se tratam da rede municipal, estadual e federal.

Tabela 1 – Evolução em % do IDEB no município de Corrente-PI, anos iniciais (2005 – 2021)

Evolução em % do IDEB no município de Corrente – Piauí		
Anos Iniciais		
Ano	Nota IDEB	Evolução em relação ao ano anterior
2005	2,7	
2007	2,6	Queda de 3,70% comparado a 2005
2009	2,8	Aumento de 7,70% comparado a 2007
2011	3,2	Aumento de 14,28% comparado a 2009
2013	2,8	Queda de 12,5% comparado a 2011
2015	3,4	Aumento de 21,42% comparado a 2013
2017	3,5	Aumento de 2,94% comparado a 2015
2019	4,0	Aumento de 14,28% comparado a 2017
2021	4,5	Aumento de 12,5% comparado a 2019

Fonte: QEDu (2023).

Como podemos observar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município nos anos iniciais tem demonstrado certa evolução e avanço, desde que iniciou em

2005 até a última avaliação em 2021, embora sabemos que há muito que avançar quanto aos indicadores. A evolução é gradativa, no sentido de apresentar indicadores de qualidade na educação pública. A meta nacional do IDEB para 2021 é 6,0 nos anos iniciais, mas o município de Corrente pontuou 4,5 na progressão da qualidade educacional no sistema de ensino, visto que a gestão da educação municipal tem muitos desafios pela frente. Reconhecemos, pois, que o período da pandemia, causada pelo Coronavírus, provocou certos retrocessos em relação ao ensino, o que tem sido demonstrado diariamente na sala de aula.

Tabela 2 – Evolução em % do IDEB no município de Corrente-PI, anos finais (2005 – 2021)

Evolução em % do IDEB no município de Corrente – Piauí		
Tabela I – Anos Finais		
Ano	Nota IDEB	Evolução em relação ao ano anterior
2005	2,5	
2007	2,2	Queda de 12% comparado a 2005
2009	2,5	Aumento de 13,63% comparado a 2007
2011	***	Sem dados
2013	2,8	Aumento de 12% comparado a 2009
2015	3,1	Aumento de 10,71% comparado a 2013
2017	2,6	Queda de 16,12% comparado a 2015
2019	3,9	Aumento de 50% comparado a 2017
2021	***	Sem dados

Fonte: QEdu (2023).

Como podemos identificar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desde o início, em 2005, até 2021, evidencia algumas variações e pouca evolução quanto aos educacionais referentes aos anos finais no município de Corrente. Tanto em 2011 quanto em 2021 não foram computados todos os dados em razão da presença insuficiente de alunos no dia da prova e, por essa razão, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) não divulgou os dados. A nota é calculada com base no desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com as provas de Português e Matemática e, também, no fluxo escolar, que mensura se os alunos estão permanecendo e avançando de série na escola. Nessa tabela, podemos observar um aumento de 50% na nota de 2019 comparada a 2017. A meta nacional era 6,0 para 2021, mas os indicadores educacionais em Corrente, mensurados por meio da avaliação externa, que nem sempre representa a qualidade social da educação, nesta etapa de ensino não está indicando desempenhos satisfatórios. Reconhecemos haver avanços quanto aos indicadores educacionais, embora em pequenas doses, ao tempo que reconhecemos que muito pode e deve ser feito para avançar quanto aos indicadores e à qualidade da educação.

Gestão da educação e suas especificidades: aspectos legais

Em relação às especificidades acerca da gestão da educação, fizemos um levantamento da legislação na esfera municipal, pesquisada no *site* da Prefeitura Municipal de Corrente: Lei Orgânica Municipal; Lei de criação do sistema municipal de ensino; Lei de criação do Conselho Municipal de Educação; Lei de criação do Plano Municipal de Educação; Lei do Processo Meritocrático da Gestão Escolar; Lei do Prêmio “Professora Francinete Vieira”. As especificidades trazem elementos político-institucionais em matéria de gestão educacional, que apontam, em alguma medida, traços de *accountability* na educação, identificados a partir da legislação municipal.

A Lei Orgânica do Município de Corrente trata, no Art. 124, sobre a gestão democrática, com exclusividade para a democratização das relações na escola. Com a criação do Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação de Corrente, o município passa a gerir suas políticas educacionais. O Conselho Municipal torna-se um espaço deliberativo, de participação social, por intermédio das seguintes representações: magistério público municipal; diretor de escola pública municipal; estudante da rede pública municipal; Câmara Municipal; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; instituição privada de Educação Infantil; sociedade civil; pais, com escolha livre e nomeação efetuada pelo Prefeito.

O Plano Municipal de Educação de Corrente traz indicativos de articulações para a promoção da gestão democrática da educação, priorizando, assim, a participação coletiva da comunidade escolar. A instituição do Prêmio “Professora Francinete Vieira” demonstra, antes, o reconhecimento e a valorização de professores da rede municipal de ensino de Corrente, embora utilizando o expediente da premiação e bonificação de projetos interdisciplinares executados nas unidades escolares. A instituição da Lei Ordinária n. 757/2022, que dispõe sobre o processo de seleção meritocrática da gestão escolar, indica a presença de elementos da gestão gerencialista que, em alguma medida, indica elementos da *accountability* na educação, mediante avaliação de competências, classificação, seleção de professores e, provavelmente, de responsabilização e prestação de contas.

Políticas de *accountability* na educação, sob as bases da mercantilização, da regulação, da responsabilização e da prestação de contas, estão a serviço da democracia liberal, sustentada, por vezes, pela legislação municipal e pelos espaços colegiados de participação, tendo como principais rebatimentos: a busca pela eficiência na gestão da educação pública, princípios relacionados ao controle da gestão escolar e o modelo de gestão baseado em resultados.

O próximo item referente aos resultados da pesquisa empírica está relacionado a um levantamento de notícias no *site* da Prefeitura Municipal de Corrente, acerca da temática voltada para a avaliação educacional e as prováveis implicações quanto à gestão por resultados.

Notícias sobre a avaliação educacional (2018-2023)

Os dados apresentados no quadro a seguir são oriundos de oito notícias publicizadas no *site* da Prefeitura Municipal de Corrente (embora a publicação tenha outra fonte primária, posteriormente, fora repostada no *site* da PME), no período de 2018 a 2023, com referência à aplicação da avaliação SAEB (e os seus sentidos e significados na prática) nas escolas da rede municipal. Analisamos os conteúdos das notícias, no sentido de identificar se há elementos do mecanismo *accountability* na educação do referido município.

Quadro 1 – Levantamentos político-práticos do governo municipal em matéria de avaliação educacional (2018-2023) e os possíveis traços de *accountability* na educação

Título da notícia	Data	Excertos das notícias
Corrente sediará Fórum Regional “Ideb 2019 – Estratégias para Elevação dos Resultados”	02/11/2018	A divulgação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017, feito no mês de setembro pelo Ministério da Educação. Mostra que alguns municípios do Piauí destacam-se em níveis regional e nacional. Porém, o desempenho médio das redes municipais de ensino ainda é considerado insatisfatório. Com o objetivo de discutir meios para o incremento deste índice no ciclo 2018/2019, a Educ@ Soluções Educacionais promoverá no dia 19 de novembro, em Corrente, a edição do Fórum Regional com o tema “Ideb 2019 – Estratégias para Elevação dos Resultados”.

<p>Prefeitura lança Portal da Secretaria Municipal de Educação em Corrente</p>	<p>15/03/2021</p>	<p>Acontece na sexta-feira (12), o lançamento do Portal da Secretaria Municipal de Educação de Corrente (SEMEC), no campus do Instituto Federal do Piauí (IFPI), nas modalidades presencial e a distância. O Portal é resultado de uma parceria firmada entre a Prefeitura de Corrente, a Semec e o IFPI, sob coordenação do Prof. Ms. Paulo Gomes Filho.</p>
<p>Secretaria de Educação realiza aula de preparação para prova SAEB em Corrente</p>	<p>19/10/2021</p>	<p>A Prefeitura Municipal de Corrente, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), realizará nos dias 20 e 21 de outubro no IFPI, Campus Corrente, aulas presenciais para 329 alunos do 9º ano da Rede Municipal de Ensino. Essa é mais uma das atividades organizadas pela SEMEC, com o objetivo de preparar os alunos da rede municipal para a avaliação do Saeb 2021, que será realizada de 08 de novembro a 10 de dezembro.</p>
<p>Conhecendo o Programa Corrente Alfabetiza e Avança: criança alfabetizada, sociedade transformada!</p>	<p>02/07/2022</p>	<p>O programa prioriza o desenvolvimento de 5 eixos: criado e implementado no início deste ano de 2022, o Programa Corrente Alfabetiza e Avança foi desenvolvido pela Prefeitura Municipal, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC). O programa tem como objetivo desenvolver ações necessárias para que os alunos da rede municipal adquiram o domínio da leitura e escrita adequado à idade e nível de escolarização. Avaliação e informação avançada e continuada dos professores alfabetizadores. Tutores da alfabetização, parceria com os cursos de Pedagogia e de licenciaturas dos institutos de Ensino Superior. Oferta de material didático e complementar à alfabetização.</p>

<p>Lista de qualificados da seleção meritocrática para o desempenho do cargo de diretor escolar do município de Corrente-PI</p>	<p>16/09/2022</p>	<p>A Secretaria de Educação disponibiliza lista de qualificados da Seleção Meritocrática para o Desempenho do Cargo de Diretor Escolar. Os qualificados devem comparecer na sede da Secretaria até o dia 19 de setembro.</p>
<p>Vereadores de Corrente convocam secretária municipal de Educação para dar explicações na sessão desta segunda-feira (7)</p>	<p>07/11/2022</p>	<p>A secretária municipal de Educação de Corrente, [...] é aguardada na sessão ordinária da Câmara de Vereadores da noite desta segunda-feira, 7 de novembro. De acordo com o requerimento 006/2022, aprovado na sessão do dia 31 de outubro, os parlamentares solicitam explicações sobre diversos temas incluindo, também, o tema sobre os resultados do IDEB 2021.</p>
<p>1ª Feira de Educação de Corrente foi um sucesso</p>	<p>09/02/2023</p>	<p>A Prefeitura Municipal de Corrente, através da Secretaria Municipal de Educação, realizou ao longo de três dias de evento, a 1ª Feira de Educação de Corrente – FECORR, onde promoveu espaços de partilha, escuta e discussões no tocante a metodologias, tecnologias educacionais, inovação, processos pedagógicos, soluções contemporâneas e desenvolvimento de competências. O evento contou com renomados palestrantes e entes federais, estaduais e municipais que reforçaram o objetivo de mobilizar a comunidade local para a promoção da qualidade do ensino.</p>

<p>Seduc realiza Encontro Regional com dirigentes municipais para discutir políticas educacionais em Corrente</p>	<p>23/03/2023</p>	<p>Com a proposta de proporcionar a oportunidade de analisar o cenário educacional dos municípios, desenvolver um planejamento com foco nas melhorias do processo de aprendizagem e fortalecer o regime de colaboração, a 15ª Gerência Regional da Educação (GRE), da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), reuniu dirigentes municipais, equipes da regional e municipais do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) para o I Encontro Regional para Dirigentes Municipais.</p> <p>O evento contou com a apresentação dos resultados das avaliações externas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e Avaliação de Fluência para análise e discussão dos índices que revelam o cenário da aprendizagem nos municípios e apontam as habilidades que precisarão ser desenvolvidas nos alunos apoiando o planejamento dos professores e as orientações das redes com foco nas melhorias.</p>
---	-------------------	--

Fonte: Facebook (2023).

As matérias jornalísticas em questão apresentam informações acerca de políticas públicas da gestão da educação municipal. Nossas lentes se voltam para a identificação de elementos de *accountability* na educação, tendo como ponto de referência as avaliações externas e seus rebatimentos na organização da gestão, na reorganização da proposta curricular e na formação de professores.

A partir do levantamento das notícias e da análise de seus conteúdos, é possível pontuar alguns elementos, os quais reconhecemos como próprios do mecanismo da *accountability* na educação, a saber: avaliação educacional; indicadores (ex.: IDEB); gestão com foco nos resultados; formação de professores, com vistas na formação de competências técnicas para o ensino; preparação de alunos e professores para a realização da avaliação externa, já pensando no alcance dos resultados futuros aferidos pelo IDEB; princípios da gestão gerencial e neoliberal demonstrados mediante exigência de meritocracia na gestão escolar; responsabilização e prestação de contas da Secretaria de Educação acerca dos resultados indicados por meio do IDEB.

Em síntese, e com base nos resultados da pesquisa empírica, identificamos, conforme pontuam Nardi e Santos (2020), que a *accountability* é um mecanismo de prestação de contas, obrigações, premiações e punições, como consequências para a gestão da educação, por vezes, reconfigurada como gestão baseada no modelo meritocrático e por resultados. Trata-se de um mecanismo resultante de três dimensões que se interagem: avaliação, prestação de contas e responsabilização (Lagares; Nardi, 2020). Sobre os dados extraídos da análise documental e dos conteúdos das notícias, reconhecemos, pois, apesar de custoso admitir, que a gestão da educação, na esfera do governo municipal do objeto analisado, apresenta elementos da *accountability*.

Notadamente, identificamos, a partir da análise das notícias do quadro referido, dispositivos de *accountability* na educação municipal: princípios que direcionam para a lógica da regulação; ênfase na avaliação e os respectivos indicadores educacionais; perfil gerencialista no plano de democratização da gestão da educação municipal; busca pela eficiência; meritocracia; perfil de uma gestão baseada em resultados.

Presenciamos a implantação de políticas de *accountability* na educação do município de Corrente, estado do Piauí, identificadas tanto nos documentos analisados quanto nas notícias publicadas pelo governo municipal.

Considerações Finais

A *accountability* educacional é mecanismo utilizado sob a retórica da garantia da qualidade, da transparência e da eficiência do sistema educacional. A avaliação padronizada permite medir o desempenho dos alunos, embora não tenha condições de demonstrar, com exatidão, o nível da qualidade da educação. Em decorrência dos indicadores extraídos mediante a aplicação das avaliações externas, padronizadas, aplicadas pelo Estado, identificamos o mecanismo da *accountability* na educação, tendo em vista três dimensões presentes nesse processo: avaliação, responsabilização e prestação de contas.

Na pesquisa em tela, identificamos o forjamento de elementos da *accountability* na gestão da educação pública, seja por meio de leis ou por encaminhamentos políticos-práticos alinhados à avaliação, prestação de contas e responsabilização, seja por dispositivos implementados nas políticas educacionais do município pesquisado.

Nesse viés, os elementos da *accountability* na gestão da educação pública municipal estão sintonizados com os princípios da regulação por resultados, de modo que identificamos a retórica da qualidade, da equidade e da eficácia da educação, a ênfase na avaliação externa e nos indicadores, de modo a projetar uma prestação de contas baseada em evidências concretas e a contínua busca pela excelência educacional calculada, quase sempre, pelos indicadores educacionais.

Referências

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibérico-americano.

Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, Edição Especial Avaliação em Educação: Perspectivas Ibero-Americanas, p. 57-70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2010.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

CHAINHO, C.; SARAGOÇA, J. Avaliação externa de escolas, autoavaliação e mecanismos de regulação. **Revista do Centro de Investigação Sol Nascente (CISN)**, n. 8, p. 5-20, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/18104>. Acesso em: 3 ago. 2023.

COELHO, J. V.; COSTA, T. G. A.; IWATA, B. de F. Qualidade ambiental do solo sob a área do aterro controlado do município de Corrente-PI [Mapa de localização do município de Corrente – PI]. **Cadernos Cajuína**, v. 1, n. 1, p. 63-72, 2016.

CORRENTE-PI. Prefeitura Municipal de Corrente. **Legislação**. 2023. Disponível em: <https://corrente.pi.gov.br/corrente/informacoesgerais?legislacao=1>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FACEBOOK. **Rede social da Prefeitura de Corrente**. 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/Prefeituramunicipaldecorrente>. Acesso em: 3 maio 2023.

IBGE. **Censo demográfico**, 2021. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2023.

INEP. **Censo da Educação Básica 2022**: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br>

br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 3 maio 2023.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, out. 2005.

LAGARES, R.; NARDI, E. L. Da introdução de dispositivos de *accountability* em educação na Amazônia Tocantinense à (re) configuração de arranjos institucionais de gestão – lógica de regulação por resultados. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 15, p. 195-209, 2020.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, v. 124, n. 34, p. 881-901, 2013.

NARDI, E. L.; SANTOS, A. B. dos. Pressupostos sobre políticas de *accountability* em publicações na área da educação: implicações e tensões no governo democrático da educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 199-214, set./dez. 2020.

QEDU. **Ideb**. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2202901-corrente/ideb>. Acesso em: 20 mar. 2023.

REIS, I. Governança e regulação da educação: perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013.

RIBEIRO, R. M. C.; NOGUEIRA, E. A.; MATIAS, Z. B.; AMORIM, M. S. S. **História e geografia de Corrente**. Curitiba: CRV, 2019.

ROSTIROLA, C. R. Dispositivos de accountability: efeitos sobre escolas públicas de ensino médio de Pernambuco. **Linhas Críticas**, v. 27, e36450, 2021.

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e accountability na (re)configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1161-1180, set./dez. 2021.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SILVA, M. S. da; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014.

SOARES, L. de V.; SOUSA, M. L. I. A avaliação educacional ou política de resultados? **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2020.

Capítulo **04**

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INDICADORES DE DESEMPENHO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EM DESTAQUE O MUNICÍPIO DE CORRENTE-PI

Felipe Louzeiro Soares

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Maria Meres Rodrigues Ibiapino

Introdução

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (Brasil, 2007). Segundo Fernandes (2007), o IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento

da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.

Muito se discute sobre os resultados do IDEB, principalmente, críticas são levantadas em relação à aplicação de testes padronizados, indicadores e controle da gestão com base em resultados. Na outra extremidade, há aqueles que acreditam ser possível utilizá-la como instrumento significativo para a melhoria dos padrões de qualidade e implementação de novas políticas públicas.

Por essa razão, esta pesquisa traz como objeto de estudo o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Corrente – PI. Assim, o problema da pesquisa emerge a partir da seguinte indagação: em que consiste a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, e quais os indicadores referentes às escolas da rede municipal de ensino de Corrente – PI, correspondentes à avaliação em larga escala no ano de 2021?

Este artigo tem como objetivo geral: compreender conceitos de avaliação educacional, especificamente a Prova Brasil, o IDEB e seus indicadores na rede pública. Os objetivos específicos são: especificar o que é a Prova Brasil e sua relação com o IDEB; definir as diretrizes do Sistema Nacional de Educação Básica, para a Prova Brasil; identificar e analisar os indicadores, por escola, na rede municipal de ensino do município pesquisado.

A metodologia adotou atributos da abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa, segundo Ribeiro (2015, p. 47), “é o tipo de pesquisa baseado na quantificação, tanto na coleta de dados/informações quanto no tratamento, utilizando-se de técnicas estatísticas”, ao passo que a pesquisa qualitativa gera resultados descritivos, não gerados pela quantificação.

A técnica de coleta de dados foi a análise documental sobre avaliação educacional e IDEB no ano de 2021. Os documentos que serviram de embasamento para a pesquisa foram: Decreto n. 6.094, 24 de abril de 2007, que cria o IDEB; Portaria n. 267, de 21 de junho de 2023, que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Projetos e/ou Programas da rede municipal de ensino de Corrente – PI, que tratam sobre avaliação educacional; Sinopse Estatística da Educação/Inep (Brasil, 2023).

O artigo está dividido em duas seções, de forma a contemplar a temática em estudo em duas perspectivas: teórica e empírica. A perspectiva teórica tem como finalidade a discussão, consubstanciada na leitura de conceitos sobre avaliações externas das escolas: defesas e críticas; Prova Brasil/SAEB e sua relação com o IDEB e fatores que influenciam determinada escola a ter o pior ou melhor desempenho na nota do IDEB. A perspectiva empírica apresenta o objeto de estudo: indicadores do IDEB nas escolas da rede municipal de

ensino público de Corrente – PI apresentados em forma de tabelas e quadros.

Avaliações externas das escolas: defesas e críticas

São inúmeros os autores que criticam o sistema de avaliação externa baseado em testes padronizados. Na outra extremidade, porém, há aqueles que acreditam ser possível utilizá-la como instrumento significativo para a melhoria dos padrões de qualidade e implementação de novas políticas públicas. Mello (1997, p. 101), ao reconhecer esta dicotomia, afirma:

Avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria.

Se, por um lado, há incentivos e motivações em relação à realização das avaliações externas, por outro lado, reconhecemos que as críticas existem. Por exemplo, Soares e Xavier (2013) apresentam as seguintes críticas ao IDEB: a) o IDEB é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola; b) pode ser usado isoladamente – o IDEB não considera aspectos como infraestrutura e valorização profissional; c) há falta de clareza de como passar do diagnóstico para a

proposição de políticas – um IDEB baixo apenas diz que algo não vai bem, mas não sinaliza o que fazer nessa situação (Soares; Xavier, 2013).

Portanto, a avaliação externa não deve apenas apresentar números e *rankings* e sim proporcionar as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem. Argumenta Vianna (2003), que a avaliação deva ter uma consequência, que não se limite a apenas informar os resultados. Atitudes devem ser tomadas no sentido de buscar superar os problemas apontados pelos resultados obtidos.

Prova Brasil/SAEB e sua relação com o IDEB

Visando melhorios padrões de qualidade e implantação de novas políticas públicas, surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, criada por intermédio da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, cujo Art. 1º incube-se de: instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

Segundo o MEC, a Prova Brasil deve ser aplicada a cada dois anos, em anos ímpares, mediante testes aplicados no quinto e nono ano do ensino fundamental: os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas, sendo 22 questões de cada. Além da Prova Brasil os alunos também respondem um questionário socioeconômico, onde os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Com os resultados da Prova Brasil foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, mediante Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O mais recente documento sobre o SAEB é a Portaria n. 267, de 21 de junho de 2023, a qual traz mudanças em relação à população do SAEB 2023: escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados no 2º ano, no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série e 4ª série do Ensino Médio; e instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil.

Segundo esclarecimentos de Fernandes (2007), na linha de entendimento do Inep, os indicadores de desempenho

educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão); b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

Fatores que influenciam determinada escola ter este ou aquele desempenho na nota do IDEB

Ao pesquisar sobre o IDEB de uma escola, é necessário entendermos os principais fatores que influenciam determinada instituição ter este ou aquele desempenho na nota do IDEB. No âmbito geral da escola, um dos fatores que pode interferir na nota, segundo Soares e Sátyro (2008, p. 9), é a infraestrutura escolar, pois as escolas que apresentam instalações adequadas, como a existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, por exemplo, melhoram possivelmente o desempenho dos alunos.

Não somente a infraestrutura da escola, mas, também, a complexidade da escola agrega informações sobre o espaço, número de alunos, modalidades/níveis de ensino oferecidos. Dessa forma, escolas mais complexas teriam maiores dificuldades em atingir melhores resultados educacionais (Alves; Soares, 2013).

Além desses fatores, outro que interfere é o percentual

de docentes da escola com curso superior, considerando a formação inicial dos professores, dentre outras atividades formativas. Dessa forma, a formação docente está associada a um maior aprendizado dos estudantes, ou seja, a formação docente apresenta efeito positivo sobre a eficácia escolar (Albernaz; Ferreira; Franco, 2002).

Além dos já citados, a taxa de aprovação e reprovação também interfere no resultado, pois a aprovação ou reprovação resulta no fenômeno distorção idade-série, causado por dificuldades de aprendizagem, o que ocasiona a desmotivação, contribuindo na evasão, repetência, indisciplina. É importante ressaltar que quanto maior a distorção, pior o desempenho escolar, sendo que “[...] há uma íntima relação entre a taxa de distorção idade-série e a taxa de repetência [...]. Quanto maior for a repetência nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a defasagem” (Soares; Sátyro, 2008, p. 10).

Já no âmbito familiar, um dos fatores que interferem na nota final está relacionado às condições financeiras dos alunos e a relação escola e família, pois quando falamos em educação, podemos salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com o objetivo único de conduzir o estudante corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero.

Em linhas gerais, se, por um lado, as avaliações em larga escala existem com a motivação de levantar diagnósticos para

fins de promoção da qualidade da educação pública, por outro lado, os testes padronizados são elementos de discussão e reflexão, tendo em vista as implicações e repercussões diretas e indiretas nas escolas e no desempenho do estudante.

Resultados da pesquisa

Os dados a seguir, descritos e apresentados nas tabelas de 1 a 4 e no Quadro 1, advêm de indicadores educacionais apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referentes ao município de Corrente – PI, no ano de 2021, nos anos iniciais e finais da educação básica.

Tabela 1 – IDEB e Nível Socioeconômico

Escola	Nota IDEB (2021)	Nível Socioeconômico
Escola Municipal João Benício Magalhães	4,0	II
Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa	4,0	III
Escola Municipal José Joaquim de Oliveira	3,8	II
Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	3,6	III
Escola Municipal Justina Freitas de Souza	3,5	III
Escola Claudenor Rodrigues de Melo	3,5	II
Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu	3,2	III

Fonte: Censo da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Os dados identificados na Tabela 1 apontam que as escolas estão em níveis que aproximam umas das outras, sendo que a pesquisa do censo separou as escolas em 6 níveis, dentre os quais se destacam, na tabela, os níveis II e III. As escolas que pertencem ao nível II, segundo interpretação do Inep, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, um ou dois celulares com internet, um ou dois quartos para dormir, wi-fi, mesa para estudar e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre até 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Já as escolas no nível III, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir freezer, TV por internet, dois ou mais quartos para dormir, dois ou mais celulares com internet e a escolaridade da mãe (ou

responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Analisando a tabela, podemos constatar que o nível socioeconômico dos alunos não foi fator determinante para haver discrepância entre as notas do IDEB, visto que, na Escola Municipal João Benício Magalhães (maior indicador no ano de 2021), os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional e a escola apresenta nota 4,0 no IDEB. Na Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu (menor indicador no ano de 2021) os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional e a escola apresenta a nota 3,2.

Tabela 2 – IDEB e percentual de docentes com curso superior

Escola	Nota IDEB (2021)	Percentual de docentes com curso superior		
		Anos Iniciais	Anos Finais	Total
Escola Municipal João Benício Magalhães	4,0	85,7	100,0	91,7
Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa	4,0	50,0	100,0	76,9
Escola Municipal Jose Joaquim de Oliveira	3,8	60,0	100,0	80,0
Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	3,6	57,1	53,8	56,3
Escola Municipal Justina Freitas de Souza	3,5	50,0	100,0	70,0

Escola Municipal Claudenor Rodrigues de Melo	3,5	80,0	80,0	80,0
Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu	3,2	76,9	90,0	82,6

Fonte: Censo da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

A Tabela 2 mostra que o maior percentual de docentes com curso superior está presente na Escola Municipal João Benício Magalhães, com o total de 91,7; a que tem menor percentual é a Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira, com o total de 56,3. Podemos identificar que há diferença entre as notas dessas escolas, sendo que a que tem maior percentual de docentes com curso superior, também tem a melhor nota entre todas as escolas, inclusive comparada com a escola que tem menor percentual de docentes com curso superior, com uma diferença de 0,4 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Todavia, não podemos afirmar que o percentual de docentes com curso superior seja o fator crucial para haver a discrepância entre as notas, visto que a Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira tem apenas 56,3 com curso superior e tem a nota no IDEB 3,6, contrapondo com a Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu, que tem o percentual de 82,6 com curso superior e tem a nota 3,2. Podemos perceber que a escola, mesmo apresentando uma quantidade maior de docentes com curso superior, ainda assim apresenta

uma nota inferior no IDEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Portanto, os dados demonstram que há uma icônica em relação a esses dados, porém, segundo o censo escolar realizado pelo Inep no ano de 2021, no município de Corrente – PI, cerca de 35,6 dos docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) estão lecionando em disciplinas diferentes daquela que é a de sua formação. Para o profissional, isso pode gerar desconforto, porque é demandado dele o domínio de assuntos para os quais ele não teve formação, então ele precisa estudar por conta própria. E para o aluno pode gerar prejuízo, porque o ideal é ter professor que tenha cursado na área e desenvolvido habilidades e repertório naquela área específica. Esse desvio vai na contramão o que determina a LDB n. 9.394 (Brasil, 1996), a qual assegura que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Tabela 3 – IDEB e média de alunos por turma

Escola	Nota IDEB (2021)	Média de alunos por turma		
		Anos Iniciais	Anos Finais	Total
Escola Municipal João Benicio Magalhães	4,0	20,4	25,8	22,8
Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa	4,0	17,6	27,0	21,8
Escola Municipal Jose Joaquim de Oliveira	3,8	9,4	15,3	12,0
Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	3,6	20,7	25,2	22,7
Escola Municipal Justina Freitas de Souza	3,5	21,4	19,0	20,3
Escola Claudenor Rodrigues de Melo	3,5	19,8	25,0	22,1
Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu	3,2	23,4	21,6	22,6

Fonte: Censo da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Conforme os dados da Tabela 3, a média de alunos por turma pode contribuir ou não para haver discrepância entres notas. Podemos identificar a escola que apresenta maior quantidade de alunos por turma, a Escola Municipal João Benicio Magalhães, e, nem por isso, ela tem a pior nota, ao contrário, tem a melhor nota entre todas as escolas da rede pesquisada.

Por outra perspectiva, podemos identificar, também, que a escola que tem menor quantidade de alunos por turma, sendo apenas 12,0, é a Escola Municipal Jose Joaquim de Oliveira, que tem nota 3,8, comparando com a Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu, que tem a média 22,6 e nota 3,2.

Podemos dizer que, provavelmente, tenha havido relação entre a quantidade de alunos por turma e a nota final no IDEB (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Por essas análises, percebemos que a média de alunos por turma pode interferir ou não na nota final do IDEB. Sabemos, pois, que o resultado final depende de vários fatores. Um só fator não é determinante, mas o conjunto deles.

Tabela 4 – IDEB e Taxas de Rendimento Escolar

Escola	Nota IDEB (2021)	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
		Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Escola Municipal João Benício Magalhães	4,0	98,1	89,4	0,0	0,0	1,9	10,6
Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa	4,0	91,7	89,4	8,3	10,6	0,0	0,0
Escola Municipal Jose Joaquim de Oliveira	3,8	100,0	98,3	0,0	1,7	0,0	0,0
Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	3,6	98,4	96,8	0,0	0,0	1,6	3,2
Escola Municipal Justina Freitas de Souza	3,5	99,1	90,5	0,0	0,0	0,9	9,5
Escola Claudenor Rodrigues de Melo	3,5	94,8	91,1	0,0	0,0	5,2	8,9
Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu	3,2	84,2	79,2	0,5	0,0	15,3	20,8

Fonte: Censo da Educação Básica (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Os dados da Tabela 4 demonstram alguns fatores que podem explicar os motivos de haver discrepância entre as notas das escolas. Um dos fatores é a Taxa de Reprovação. Observamos que a Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa tem a maior taxa de reprovação, somando anos iniciais e anos finais chega ao total de 18,9. Poderíamos imaginar que esta escola seja a que tem a menor nota no IDEB, mas não, a escola tem a nota 4,0, a maior entre as demais escolas pesquisadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Ainda sobre a taxa de reprovação, identificamos que as Escolas Municipais: José Joaquim de Oliveira, Joaquina Nogueira de Oliveira, Justina Freitas de Souza, Claudenor Rodrigues de Melo têm taxa de reprovação 0,0 e a Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu apenas 0,5. Mesmo assim, em todas essas escolas citadas, a nota do IDEB está abaixo da Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa, que tem a maior taxa de reprovação, chegando a 18,9 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Por meio da análise dos dados apresentados, identificamos que aprovação escolar não é sinônimo de qualidade. Segundo a pesquisadora Dília Maria (2002, p. 1), isso ocorre por haver, no ideário das pessoas, “a escola dos que passam sem saber”. Algumas escolas, com o objetivo de obter um bom resultado no IDEB e perante a sociedade,

acabam praticando a “aprovação automática”; se o aluno aprendeu, vai para a série seguinte; se não aprendeu, vai também. Segundo os dados apresentados, essa prática não tem gerado bons resultados, ao contrário, tem gerado resultados negativos.

Além da taxa de reprovação, outro fator que chama a atenção é a Taxa de Abandono Escolar. Percebemos que a Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa tem a taxa 0,0 e nota 4,0, a maior nota entre as escolas; já a Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu tem a maior taxa de abandono, somando anos iniciais e anos finais chega ao total de 36,1 e nota 3,2, sendo a menor nota entre todas as escolas pesquisadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021).

Conforme os dados analisados nas tabelas anteriores e os dados apresentados na Tabela 4, podemos perceber que um dos principais fatores que interferem na nota do IDEB das escolas da rede municipal de Corrente – PI é a Taxa de Abandono Escolar. Afirma Fernandes (2007), que quanto maior o abandono e a reprovação, maior será o valor do cálculo, e o índice resultará em um valor menor.

Essa constatação corrobora a afirmação de Rezende e Januzzi (2008, p. 144), de que a redução do abandono escolar ainda é uma das dimensões relevantes do desenvolvimento da educação no país. Dittrich (2010, p. 267), por seu turno, destaca que os gestores devem se comprometer com parte

da solução dos problemas detectados pelas avaliações, implementando políticas que visem garantir ao grupo de escolas que se encontram com os desempenhos mais baixos e que haja uma política efetiva de melhoria diferenciada dessas escolas.

Quadro 1 – Síntese da análise documental referente ao sistema municipal de ensino público de Corrente – PI

Documento	Ementa
Decreto n. 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Portaria n. 267/2003	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no ano de 2023
Provinha Corrente	Através de um instrumento de avaliação, denominado “Provinha Corrente”, a equipe pedagógica da SEMEC visa identificar o grau de rendimento dos alunos das turmas de 6º (sexto) e 9º (nono), das escolas municipais, para após análise dos resultados, propor estratégias que possam melhorar ainda mais a qualidade do ensino.
Projetos e programas da rede municipal de ensino que tratam sobre avaliação	A Prefeitura Municipal de Corrente, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), realizou nos dias 20 e 21 de outubro em 2021 no IFPI, <i>Campus</i> Corrente, aulas presenciais para 329 alunos do 9º ano da Rede Municipal de Ensino. Para os alunos do 2º e 5º ano o preparatório ocorrerá nas escolas, no horário normal das aulas.

Fonte: Borges (2019).

Conforme os dados encontrados e apresentados no Quadro 1, percebemos que o município de Corrente – PI tem buscado realizar projetos e programas para melhorar a qualidade do ensino. Um exemplo é a “Provinha Corrente”, que é um simulado da Prova Brasil que aborda conteúdo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. As provas são elaboradas e corrigidas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e os resultados repassados aos coordenadores e diretores das escolas. A finalidade da Provinha Corrente é possibilitar aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos traçar um panorama do nível de desempenho acadêmico das escolas da rede municipal. Além da “Provinha Corrente”, o município também tem realizado “aulões” coletivos, como também preparatórios nas escolas, principalmente durante o ano de 2021, conforme informações oriundas da própria Secretaria Municipal de Educação de Corrente – PI, difundidas frequentemente em eventos de formação de professores.

Enfim, as avaliações externas, aplicadas por meio de testes padronizados, não são uma realidade exclusiva do município pesquisado. Em sua maioria, essas avaliações estão vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo indicador principal é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A ênfase na qualidade da educação faz parte das motivações que impulsionam a realização das avaliações externas, por

considerar que os resultados têm a possibilidade de trazer reflexões sobre o trabalho docente e as condições em que as escolas se encontram e, por essa razão, possibilitam a melhoria das práticas pedagógicas da escola e, por consequência, da aprendizagem do aluno.

Considerações Finais

Este estudo sobre avaliação educacional: Prova Brasil, seus indicadores e repercussões no sistema municipal de ensino, teve como objetivo, dentre outros, compreender conceitos de avaliação educacional, especificamente a Prova Brasil, o IDEB e seus indicadores na rede pública do município de Corrente – PI.

Consoante o embasamento teórico, percebemos defesas e críticas da avaliação externa das escolas. De um lado há autores que defendem, por exemplo, Mello (1997, p. 101) destaca que essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema, as escolas, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e os encaminhamentos para promover a melhoria esperada. De outro lado, há autores que criticam a avaliação externa das escolas, por exemplo, Soares e Xavier (2013) reconhecem que há falta de clareza de como passar do diagnóstico para a proposição de políticas, ou seja, um IDEB

baixo somente diz que algo não vai bem, mas não sinaliza o que fazer nessa situação.

Além do embasamento teórico, os dados coletados na pesquisa empírica nos possibilitaram identificar os principais fatores que influenciam determinada escola a ter o pior ou melhor desempenho na nota do IDEB na rede municipal de Corrente – PI. A Taxa de Abandono Escolar é um dos principais fatores de interferência, visto que os demais fatores, como nível socioeconômico, percentual de docentes com curso superior e média de alunos por turma apresentam números próximos entre as escolas. Já a taxa de abandono escolar apresenta uma grande diferença entre a escola que tem maior e menor nota no IDEB. A pesquisa documental constatou, por exemplo, que a Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa tem a taxa 0,0 e nota 4,0, a maior nota entre as escolas; já a Escola Municipal Marinho Lemos Paraguassu tem a maior taxa de abandono, somando anos iniciais e anos finais chega ao total de 36,1 e nota 3,2, sendo a menor nota entre todas as escolas.

Em síntese, debater sobre IDEB não é tarefa fácil, visto que, por trás de determinada nota existem diversos fatores internos e externos que interferem no resultado final, e cada escola, Município e Estado singularidades próprias. Todavia, é importante debater e pesquisar sobre esse tema, pois proporcionará tanto embasamento teórico, como também estatístico, para pessoas que se interessam pelo assunto,

como também pessoas envolvidas na área educacional, para possíveis tomadas de decisões com o objetivo de promover uma educação de qualidade.

Referências

ALBERNAZ, Angela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro.

Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 32, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/70382>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BORGES, Simone. **Secretaria de Educação investe em qualidade do ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.portalr10.com/noticia/26658/secretaria-de-educacao-investe-em-qualidade-do-ensino>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **LDB n 9.394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Portaria n. 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB no ano de 2023. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2023. ed. 119, Seção: 1, p. 81.

DITTRICH, Douglas Danilo. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 290 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resultados**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 21 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Como o Ideb é calculado**. 2021. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/ideb/como-o-ideb-e-calculado/?repeat=w3tc>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

REZENDE, Leonardo Milhomem de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Monitoramento do plano de desenvolvimento da educação: proposta de aprimoramento do Ideb e de painel de indicadores. **Revista do Serviço Público**, v. 59, n. 2, p. 121-150, 2008.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. **A pesquisa científica no campo da educação**: pontos e passos. Teresina: EDUFPI, 2015.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – 1998-2005**. Rio de Janeiro, maio de 2008. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/wp-content/uploads/2016/08/o-impacto-da-infra-estrutura-escolar-na-taxa-de-distorcao-idade-serie-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-1998-a-2005.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

Capítulo **05**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS E REFLEXÕES

Luana Cristina Aguiar Louzeiro Sousa

Antônio Marcos Soares da Conceição

Juliana Pereira Garcia

Introdução

A formação de professores, em termos universais e abrangentes, reveste-se cada vez mais de importância na atual sociedade econômica e social em que vivemos, tornando-se elemento necessário para a possibilidade de construção de uma sociedade menos desigual por meio da inserção de jovens e trabalhadores na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Revestida de duas dimensões: formação inicial e formação continuada, essas dimensões ganham complexidade

e sentidos, considerando a realidade produtiva e os processos de trabalho docente, havendo clareza em relação à realidade do trabalho e aos benefícios da formação de professores.

A formação inicial tem como objetivo principal ensinar o professor a dar aula da disciplina estudada na sua licenciatura, e a formação continuada com o objetivo principal de dialogar com a realidade concreta vivida diariamente nas instituições escolares, ajudando a resolver conflitos inerentes ao contexto educacional, resgatando possibilidades de reflexão coletiva e crítica sobre a prática (Garcia, 2024). Nesse sentido, “a formação inicial e continuada de professores não são aspectos isolados do desenvolvimento profissional, mas estão ligadas à profissionalização docente” (Lagar, 2012, p. 33). Nessa ótica:

A primeira etapa, a inicial, é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o indivíduo já possui a certificação que lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se no exercício da atividade e como investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática (Lagar, 2012, p. 32).

Partindo das relações dessas duas dimensões, pode-se perceber que a segunda formação depende da primeira, à medida que a formação inicial é o fundamento da continuada, determinando o horizonte do desenvolvimento do conhecimento. Contudo, o progresso desse desenvolvimento aparece vinculado às necessidades de continuidade da produção do conhecimento, que deve ser crítico e intencional

em espaços coletivos de aprendizagem, pois “o progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens” (Silva, 2018, p. 41).

Abrangendo essas duas dimensões, a formação de professores não se distingue pela divisão entre elas, mas como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da carreira docente. A ausência dessa estreita ligação correria o risco da formação de professores se tornar excluída do processo de produção da sociedade.

Essas considerações que tentam embarcar a compreensão da importância da formação de professores, conduzem-nos a observar que essa formação, seja inicial ou continuada, posiciona-se materialmente em relação aos objetivos que ela propõe e, simbolicamente, de maneira ideológica, ora mantendo o *status quo* da ideologia dominante, ora tentando resistir e lutar contra essa ideologia.

O contexto em que os docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista. Dessa forma, quando nos referimos ao trabalho do professor e às condições do trabalho docente, não podemos negligenciar que esse trabalho se constitui sob condições históricas, sociais, políticas e econômicas (Oliveira, 2021, p. 125).

Desse modo, a formação de professores, ao se apresentar materialmente em relação aos objetivos exclusivos da sociedade hegemônica em que vivemos, mantém e reforça

o *status quo* da organização e controle social, controle esse que não é exercido exclusivamente pela força, mas pelos valores e princípios da ideologia dominante. Esses princípios e valores perpetuam uma formação cada vez menos teórica e cada vez mais pragmática (Silva, 2018) e estão ora implícitos, ora explícitos na legislação educacional em vigor. Nesse sentido, podemos dizer que a “formação [de professores] é atravessada por diversificadas inspirações epistemológicas que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento” (Silva, 2018, p. 23).

Assim, nota-se que a formação inicial de professores segue a lógica da ideologia dominante, visto que os dispositivos legais são de competência do Estado, “sendo tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico” (Silva, 2018, p. 25).

De forma implícita, a formação continuada de professores também segue a lógica do capital e perpassa pela ideia de neutralidade dos sujeitos implicados e do processo pedagógico. Nessa perspectiva capitalista, a formação continuada de professores “não oferece elementos para os professores refletirem sobre suas práticas para que possam buscar soluções para os problemas ali encontrados” (Silva, 2018, p. 25), mas imprime um caráter pragmático:

Inserido na lógica do individualismo e da competitividade próprias do sistema vigente, pautado em treinamentos e capacitações, foi criado a partir do uso de metodologias

tradicionais, na transmissão superficial e fragmentada de saberes, em um formato emergencial e aligeirado, baseado em palestras e/ou oficinas não problematizadas, desconsiderando os contextos e as particularidades em que os professores estão inseridos (Garcia, 2024, p. 20).

É a partir desse cenário que os professores devem se mobilizar contra essa estrutura educacional hegemônica, para além da lógica do capital, entendendo a escola como um “campo riquíssimo para a promoção de emancipação” (Silva, 2021, p. 27), não somente dos estudantes, mas também dos professores, no sentido de propor reflexões e discussões de mudanças no cotidiano escolar, a partir da realidade concreta das instituições de ensino. Assim, manifestando contrários à lógica do capital e a favor de uma educação mais igualitária, é cada vez mais recorrente a mobilização de “professores, filósofos, pesquisadores, intelectuais, preocupados com a qualidade da educação, [...] gerando estudos consistentes contra as orientações governamentais emergindo as propostas pedagógicas contra hegemônicas” (Silva, 2021, p. 26). Nesse sentido, os espaços coletivos devem propiciar momentos de estudos a partir de uma epistemologia que permita repensar a prática, discutindo e debatendo a educação e seus processos, tendo como objetivos compreender a importância da formação continuada a partir da promoção de possibilidades de transformação da realidade dos estudantes (Garcia, 2024).

As proposições e provocações que trazemos foram elaboradas frente à posição da importância da formação de

professores, especialmente da formação continuada, objeto de pesquisa deste estudo, a fim de possibilitar uma reflexão histórico-crítica da formação continuada de professores no atual contexto educacional em que vivemos. Ainda, para dimensionar a relevância da discussão dos assuntos dispostos, apresentaremos algumas ponderações sobre a formação continuada e o currículo dos cursos de formação, este por sua vez apoia-se em elementos históricos e contextuais.

O referencial teórico adotado fundamenta-se nos pressupostos de autores que discutem essa temática, como: García (1999), Giroux (1997), Lagar (2012), Moreira e Silva (2011), Nóvoa (1992), Oliveira (2021), Sacristán (1995), dentre outros.

O texto está estruturado em dois tópicos, a saber: a) A importância da formação continuada no atual contexto educacional em que vivemos – em que se pensa a formação como processo contínuo; e b) Formação continuada e currículo: algumas ponderações refletidas a partir da formação profissional à luz do currículo.

A importância da formação continuada no atual contexto educacional em que vivemos

A formação docente se refere a um processo complexo e, portanto, não obtido por meio de um caminho linear. As propostas de formação continuada de professores promovidas por políticas públicas, algumas vezes, resultam

em ações descontinuadas, tornando-se modismos e, muitas vezes, apontadas como solução para todos os problemas.

Para Giroux (1997, p. 158), “uma das maiores ameaças aos professores é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia de sala de aula”. Ou seja, a padronização do conhecimento favorece a administração e o controle; a separação entre o docente que faz e o que não faz; desvalorizando o trabalho crítico, intelectual de professores e valorizando uma receita (*se é que isso existe*).

As iniciativas para a formação docente, quase sempre, partem do princípio de que boa parte dos professores precisam superar as falhas em sua formação universitária, apostando na estruturação de atividades que destacam um referencial ou a mistura de diferentes teorias. Com isso, é possível notar um verdadeiro fracasso e rejeição por parte dos professores que podem não aceitar as mudanças pretendidas, pois não houve uma reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico pode contribuir para sua prática pedagógica diante dos problemas enfrentados no seu dia a dia.

Com essa reflexão, podemos inferir que a busca de informação e pela formação continuada pela melhoria da qualidade de ensino na vida do docente deve ser contínua, devemos pensar a ação do professor como um “intelectual transformador” (Giroux, 1997), engajado e comprometido

com mudanças. Este é um desafio diário, principalmente quando se deseja para o aluno que ele seja um cidadão crítico, criador, consciente e atuante na sociedade em que vive (Soares da Conceição; Machado, 2022).

Desenvolver um trabalho em sala de aula implica ao professor uma postura de mediador, de atuar apresentando problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa no grupo ou no meio social criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico (Silva; Costa; Silva, 2013).

Essas questões estão relacionadas com a posição do professor diante do seu conhecimento e do conhecimento do estudante sobre as realidades em que estão inseridos. Além do problema do conteúdo específico, compreendemos que a formação do professor não considera, pelo menos na maior parte das vezes, a formação psicopedagógica, que o leve a compreender, em sua prática, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas por ele e pelos estudantes no dia a dia escolar (Carmo, 2021).

Há uma grande necessidade nos programas de formação continuada em proporcionar uma melhoria aos profissionais de educação quando o assunto é a formação dos professores (Soares da Conceição; Machado, 2022). Alguns teóricos da educação, como Rodrigues e Esteves (1993), afirmam que é preciso atuar concorrentemente em várias frentes quando

se trata dos sistemas de ensino nas Unidades da Federação: formação inicial, formação continuada, materiais de apoio, relação responsabilidades-horário e de trabalho-salário. Outros, como Saviani, afirmam que o processo de formação de professores implica a:

[...] Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2008, p. 9).

Como tal característica, a Pedagogia Histórico-Crítica tem seu aporte na formação de professores no que se refere ao saber, pois este é “objeto específico do trabalho escolar” (Saviani, 2008, p. 9). Tal expectativa pode servir de referência para a organização de propostas para o ensino dos conteúdos e para a orientação a respeito da formação dos docentes, de maneira que eles possam perceber que a formação continuada é um processo intencional que busca o conhecimento sistematizado, a melhoria da prática docente e a qualificação profissional.

Ao longo dos anos tem sido convencionado pelos legisladores da política educacional o que é necessário ou

não ser ensinado e, principalmente, como deve ser ensinado (Brasil, 2007). Há algum tempo vem sendo demandado aos professores que estejam em contínua formação, para que estejam sempre inteirados diante dos enfrentamentos diários em suas Unidades Escolares (Parecer CNE/CP 9/2001).

Relativamente é conflitante essa exigência, uma vez que os professores precisam cumprir regras/critérios *que, muitas vezes, são exaustivos e que são impostos pelas gestões dos sistemas de ensino. Sacristán (1995) endossa que, no essencial, a profissão docente não detém o compromisso exclusivo sobre a atividade de educar, em razão da existência de influências mais gerais, como as influências políticas, econômicas e culturais.*

Estas são algumas das reflexões que merecem um olhar especial por parte dos professores. A sociedade precisa de sujeitos que saibam pensar e viver na coletividade. Aqui está o grande poder e desafio da Escola e dos educadores: praticar com todos os estudantes o pensar pela somatória do todo, pela contradição, pela interação, e a colaborar com a formação da integralidade do ser humano.

Formação continuada e currículo: algumas ponderações

As apreciações empreendidas no presente texto colocam em destaque o currículo dos cursos de formação continuada de professor. É de suma importância enfatizar que há fatores que ainda causam inquietações em alguns profissionais da

educação. Dentre eles, cabe destacar a falta de clareza sobre quais conteúdos o professor deve aprender durante o seu processo de estudo continuado, cuja finalidade é transformar a prática de ensinar em um fenômeno concreto, com um pé na pesquisa e o outro na realidade da sala de aula.

Seguramente, Nóvoa (1992) ressalta que não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas: ela se constrói por meio de um trabalho coletivo de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

As transformações educacionais, geralmente, são colocadas como atribuições inerentes ao professor, já que ele é considerado como protagonista no processo de ensino-aprendizagem. García (1999) faz uma reflexão, destacando a formação não apenas no campo escolar, mas, num contexto mais amplo, como o campo social e político. Contudo, para que essas modificações de fato aconteçam nesses aspectos, é necessário a ampliação e o aprimoramento de novos saberes, os quais desencadeiam no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Sobre isso, Nóvoa (1992, p. 30) afirma sabiamente que:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um

objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Ao se argumentar sobre o currículo, é vital pensar no modelo de escola, de ensino e de professor que se aceita como ideal. Costa (2005) relata que o currículo constitui um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo. Os currículos não podem ser demasiados fragmentados, mas devem romper com a racionalidade técnica e burocrática que rege as instituições educacionais, apresentando integração entre ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, resultando em grande impacto na vida estudantil dos alunos.

Moreira e Silva (2011) destacam que:

Currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está implicado em relações de poder, transmite visões diversas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. Não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2011, p. 7-8).

Para Gatti (2013), continua sendo um desafio desenhar um currículo para a formação docente, que contemple as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural.

O currículo precisa ser compreendido como um processo de construção social, desvinculado de interesses individuais. Os conteúdos não podem ser definidos de forma autoritária e os conhecimentos precisam ter conexão com o cotidiano discente. Assim, o currículo deve ter como função precípua contribuir com o desenvolvimento da profissionalização docente, por meio do uso de novas práticas de ensino, em face de uma realidade social e cultural que não pode ser compreendida fora de sua subjetividade. Corroborando com esse pensamento, Silva esclarece que:

[...] o currículo é uma práxis, sendo a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas [...] (Silva, 2006, p. 1).

Ao longo dos anos, exímios autores são claros ao defenderem que, conjuntamente com o conhecimento pedagógico, que é aquele relacionado aos princípios gerais do ensino e da aprendizagem dos alunos, os professores devem deter conhecimentos sólidos sobre o componente curricular que ensinam. Buchmann (*apud* García, 1999, p. 87) salienta que “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; e conhecer um conteúdo em profundidade significa está mentalmente

organizado e bem preparado para o ensinar de um modo geral”. Para o autor, o nível de conhecimento que o professor possui influencia diretamente no modo como ele ensina.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma articulação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e do conhecimento pedagógico e didático, que está relacionado ao como ensinar. Não é apenas deter os conhecimentos, mas é preciso mesclá-los. O ensino não pode estar desvinculado dos fatos presentes fora do espaço escolar, ele deve permitir compreender e problematizar a realidade social, por isso destacamos a importância de formar bem os professores.

Outro componente exponencial no campo dessa temática refere-se ao conhecimento do contexto em que o aluno está inserido. Para oportunizar a este a aprendizagem de diversas coisas é fundamental adaptar o conhecimento universal da matéria ao local onde se ensina, bem como a quem se ensina. García (1999, p. 91) registrou que “é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferecem para ser integrado no currículo e as expectativas dos alunos”.

O currículo deve vencer uma demanda recorrente, que é a coerência com o ensinar e o aprender, contemplando conhecimentos procedimentais, estratégias de ação e conhecimentos proposicionais. Para garantir a legitimidade

do saber escolar, é vital considerar circunstâncias e histórias pessoais e profissionais. Não será apenas com o aprimoramento do Projeto Pedagógico de Curso e sua organização curricular, mas, sobretudo, pelo responsabilizar-se para que mudanças pelas quais os projetos passaram façam parte da prática cotidiana dos professores formadores. Para Nóvoa (1992), o foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal.

Brilhantemente, Sacristán (2000) aponta dois caminhos para pensar as relações entre teoria e prática no campo educativo: 1) Formação de professores, enquanto proporcionadora de esquemas teóricos para sustentar ou analisar a realidade educativa; 2) O currículo, que seleciona e estrutura os conteúdos e objetivos sobre educação, aprendizagem, necessidades sociais, culturais.

Por fim, no que se refere à formação continuada de professores, é preponderante vislumbrar a ingerência prestada pelo campo curricular, quando concebido como um instrumento potente de construção social e cultural em permanente estado de crescimento, que implica diretamente o desenvolvimento dos saberes relacionados à docência. Assim, na formação de professores, é necessário munir-los de um saber fazer prático, proporcionando o uso de alternativas diversas.

Considerações Finais

Os elementos expostos neste trabalho sustentam a perspectiva de uma formação continuada que lute por uma sociedade menos desigual a partir da perspectiva pedagógica histórico-crítica que:

Aponta para a necessidade de, na formação docente, discutir filosoficamente a docência, o papel social do professor e de seu trabalho ontológico, para que este possa pensar em formas de transformar e humanizar em sua prática docente. Essa perspectiva formativa é radicalmente diferente daquela em que o professor se torna instrumento de manutenção da exploração do humano pelo humano (Silva, 2021, p. 24).

Nessa exposição, fundamentamos a reflexão da formação continuada como um espaço coletivo possível de debate progressivo do cotidiano escolar, visando à transformação social. Essa construção, que não é nova, propõe a superação da responsabilidade individual do professor por sua formação, enxergando o professor como um “intelectual e pesquisador capaz de, num trabalho colaborativo, ler, se movimentar e buscar ferramentas mentais para analisar sua realidade e propor mudanças requeridas” (Lagar, 2021, p. 66).

Assim, na tentativa de nos afastarmos do entusiasmo superficial, de um movimento acrítico, defendemos que a formação continuada não se caracteriza por um acúmulo de cursos fragmentados e desvinculados com o cotidiano escolar,

mas, como dito anteriormente, a ser um espaço coletivo e crítico de formação de sujeitos revolucionários, preocupados com a transformação social. Entendemos como professores revolucionários aqueles com “um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até a mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais” (Lima, 2021, p. 110).

Destacamos a necessidade de aprofundamento das questões relacionadas à formação continuada de professores, entendendo que estas se fundem em um desafio teórico e prático, inerente ao próprio trabalho docente. Relacionamos essa formação no contexto de uma sociedade capitalista, que tem como objetivo se apropriar dessa formação como forma de controle social, porém pautamos na defesa contrária dos interesses do capital.

Nessa perspectiva, considerando as limitações de um capítulo, não tivemos a pretensão de esgotar esta temática, mas de movimentar esse diálogo a partir da realidade concreta educacional. Para que se caminhe no avanço desse diálogo, é necessário o reconhecimento do trabalho docente e da sua formação como promoção de uma sociedade menos desigual.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CARMO, Joice Xavier. **Um olhar psicopedagógico para as dificuldades de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Feira de Santana. 2021. Disponível em: <http://dspace.unirb.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/173/TCC%20JOICE%20XAVIER%20DO%20CARMO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Juliana Pereira **A epistemologia da práxis e a formação continuada de professores**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2024.

GIROUX, Henry Armand. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes médicas. 1997. p. 186-188. Disponível em: https://issuu.com/paulocesar609/docs/os_professores_como_intelectuais_-_. Acesso em: 15 jul. 2024.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011)**: a percepção docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Epistemologia da práxis: referência para a construção de proposta de formação continuada de professores. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 49-68.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Apropriar, produzir, transformar e ensinar: a dimensão epistemológica na formação de professores. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 89-113.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA. Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1992.

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. Sentidos da formação continuada para o docente: o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 183-202.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ânderson Jésus da. Pedagogia histórico crítica na educação científica: apontamentos para a formação de professores de química no contexto da epistemologia

da práxis. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 19-48.

SILVA, M. A. Currículo para além da pós-modernidade. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUADOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SILVA, M. A.; COSTA, A. A.; SILVA, E. C. **Conhecimento científico e senso comum**: uma abordagem teórica. VII colóquio internacional. São Cristóvão - SE. ISSN 1982-3657. 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SOARES DA CONCEIÇÃO, A. M.; MACHADO, V. R. A formação continuada de professores na educação profissional e tecnológica: inclusão e permanência do estudante com deficiência. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 124-136, 2022. DOI: 10.36732/riep.v4i2.258. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/258>. Acesso em: 13 jul. 2024.

PARTE II
***Práticas pedagógicas
inclusivas***

Capítulo **06**

TDAH – TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DE DIAGNOSTICAR E TRATAR PRECOCEMENTE

Elma Dias Ferreira

Mirian Folha de Araújo Oliveira

Jaqueline Dias Ferreira Benning

Mayra Louzeiro Ribeiro Marques

Sandra Marília Pereira

Introdução

O diagnóstico precoce do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é importante, pois uma pessoa com esse transtorno quando não diagnosticada precocemente pode acarretar vários problemas na adolescência ou até mesmo na vida adulta.

Esses problemas podem ser de ordem intelectual e social, mas é preciso que a família e a escola estejam atentos aos sintomas para não confundir TDAH com outro tipo de dificuldade. Identificar uma criança com TDAH requer muita atenção da família e do professor, por isso, a necessidade de uma boa formação acadêmica para poder identificar e encaminhar a um profissional habilitado para o correto diagnóstico.

Mattos (2015, p. 83) relata sobre os fatores determinantes para o aparecimento do TDAH.

Embora a herança genética não seja o único fator determinante para o aparecimento do TDAH, ela é de longe o mais importante. Em torno de 80 a 90% do TDAH é devido à genética, o que é muitíssimo em medicina. Alguns pesquisadores acreditam que a predisposição herdada dos pais pode se somar a outros fatores externos, mas em inúmeros casos não há registro de nenhum deles quando se entrevistam os pais.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo DSM 5, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. É uma condição crônica que se inicia na infância

Ao iniciarmos o estágio obrigatório na Escola Antônio Rocha, foi nos comunicado que havia uma criança com TDAH na turma. Durante a observação percebemos a importância do diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e como a intervenção de um profissional

adequado é necessária. O intuito desta pesquisa é, pois, mostrar os benefícios que o diagnóstico precoce traz a uma pessoa com déficit de atenção e hiperatividade.

Este artigo teve como problema a seguinte questão: quais as vantagens do diagnóstico precoce do TDAH? O objetivo geral foi refletir acerca da conscientização e da importância do diagnóstico precoce do TDAH. Os objetivos específicos foram: identificar o que é o TDAH; investigar informações sobre as dificuldades da pessoa com TDAH; mostrar estratégias profissionais no tratamento do TDAH.

A pesquisa teve como procedimento o estudo de caso, em que foi observado um portador de TDAH, um estudante do 1º ano do Ensino Fundamental na sala de estágio na Escola Antônio Rocha, com a supervisão da professora Mirian Folha de Araújo Oliveira. Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Conforme Lakatos (2010, p. 269), “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento”.

Este artigo contém informações, como: os principais sintomas do TDAH; as consequências de não receber o diagnóstico precoce e o tratamento adequado; e medidas que a família e o educador devem tomar e as principais formas de tratamento na atualidade. Além dessas informações, o artigo traz o relato de uma experiência vivenciada no âmbito

escolar, com uma criança portadora do TDAH, configurando-se, portanto, como um estudo de caso.

TDAH: a importância de um diagnóstico correto

Vivemos em uma sociedade em que a pessoa com TDAH, muitas vezes, é considerada como alguém desatenta, difícil de lidar. Quando criança, é tida como criança mal-educada, sem limites, pais e professores precisam estar atentos aos sintomas para poder encaminhar essa criança a um profissional adequado. Argollo (2013, p. 198) ressalta sobre crianças desatentas.

As crianças que possuem desatenção acabam por desenvolver dificuldades em realizar tarefas escolares, é fácil de perder sua concentração, não costumam terminar suas tarefas em casa destinada a elas, não gostam de participar de atividades propostas que envolvam esforço mental, são desorganizadas perdendo seus pertences com frequência. Se estão na frente da TV costumam não responder quando lhe dirigem a palavra, parecendo estar sempre com a cabeça “no mundo da lua”.

Diante disso, é necessário um olhar atento às manifestações de comportamento diferente das crianças. Em determinadas situações, essa criança pode ser excluída na sala de aula, no meio dos amigos e até mesmo na família, uma vez que as famílias nem sempre estão preparadas para lidar com uma criança com transtornos. Se os olhares em torno

dessa criança fossem mais atentos, teríamos um atendimento precoce que lhe possibilitaria uma vida com mais qualidade e uma formação mais adequada.

A importância do diagnóstico precoce do TDAH contribui para acontecerem intervenções precoces, a fim de evitar complicações futuras e melhorar a qualidade de vida. O diagnóstico precoce, também, ajuda a compreender melhor o desenvolvimento da criança, incluindo suas capacidades e limitações.

O objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não é de qualquer forma rotular crianças, mas sim avaliar e determinar extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e na criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado (Benczik, 2006, p. 55).

Por essa razão, quando não diagnosticado precocemente, o TDAH pode acarretar várias consequências negativas, como: dificuldade de aprendizado, uma baixa autoestima e sentimento de fracasso e, muitas vezes, dificuldade de interagir com outras pessoas. O TDAH inicia na infância, quando não tratado pode acarretar dificuldades, como falta de atenção, intolerância, impulsividade, dificuldade de organização, planejamento e frustração

Para Sam Goldstein (2006), o tratamento de crianças com TDAH exige um esforço coordenado entre profissionais da área médica, da educação e, especialmente, de amigos e familiares da criança.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um tema que gera muitas dúvidas para os profissionais da educação e da saúde, levando à busca de mais informações sobre quais as melhores formas de tratamento, como trabalhar em sala métodos para melhorar o aprendizado de pessoas com TDAH.

Para Goldstein (2006, p. 47), o diagnóstico só pode ser dado pelo médico, em que alguns critérios devem ser observados:

Persistência do comportamento há pelo menos seis meses; início precoce (antes dos 7 anos); os sintomas têm que ter repercussão na vida pessoal, social ou acadêmica; têm que estar presentes em, pelo menos, dois ambientes; frequência e gravidade maiores em relação a outras crianças da mesma idade; idade de 5 anos para diagnóstico.

Segundo Rohde e Benczik (1999), estudos cuidadosos demonstram que crianças e adolescentes com transtornos apresentam significativas melhoras na escola e em casa, mediante tratamento, incluindo uso de medicamento e frequência adequada nas terapias solicitadas.

Somente os profissionais qualificados estão aptos a diagnosticar e medicar uma pessoa com TDAH, e quanto mais cedo a família levar a pessoa aos profissionais adequados, menos impacto negativo ela poderá ter no futuro. A avaliação do TDAH deve ser minuciosa, utilizar muitos instrumentos e

feedbacks entre os profissionais da área da educação e da saúde.

Segundo Rohde e Benczik (1999), para considerar que uma criança possui déficit, é necessário que ela apresente certo número de comportamentos com ocorrência mínima de seis meses e manifestá-los nos diversos ambientes sociais frequentados.

Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros (Rohde; Benczik, 1999, p. 39-40).

Por isso, a importância de se procurar um profissional, como psicólogo, psicopedagogo para fazer uma avaliação do caso, que, muitas vezes, é confundido com ansiedade, depressão ou uma pessoa impaciente. Quando se busca o profissional adequado o quanto antes, mais qualidade de vida a pessoa terá.

O papel da família e da escola diante do diagnóstico da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

A escola e a família desempenham papéis fundamentais na vida de uma criança, por isso, é importante que ambas estejam alinhadas para juntos traçarem estratégias para beneficiar o seu desenvolvimento. Família e escola precisam estar atentas aos sinais que sugiram alteração no desenvolvimento esperado para cada idade.

A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente, antes de as perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção frequente ou intrusão nos assuntos de outros, ao ponto de dificultar em contextos sociais, escolares ou profissionais. Outros podem se queixar de dificuldade para se expressar adequadamente. Os indivíduos com este transtorno tipicamente fazem comentários inoportunos, interrompem demais os outros, metem-se em assuntos alheios, agarram objetos de outros, pegam coisas que não deveriam tocar e fazem palhaçadas. A impulsividade pode levar a acidentes e ao envolvimento em atividades potencialmente perigosas, sem consideração quanto às possíveis consequências (DSM-IV, 1994, p. 78).

Diante disso, vale ressaltar a importância de a escola buscar conhecimento, para poder sinalizar os comportamentos e dificuldades apresentadas para os responsáveis, de forma clara e objetiva, para ser compreendida a necessidade de

iniciar uma investigação direcionada ao desenvolvimento do educando. Para DuPaul e Stoner (2007, p. 252), é necessário avançar

Para corrigir essa situação, precisamos avançar ainda mais em duas áreas importantes. Em primeiro lugar, os profissionais das áreas de Psicologia e Educação devem aumentar seus conhecimentos e entendimento sobre as limitações dos estudantes com esse transtorno. [...] Em segundo lugar, a tecnologia ligada à avaliação e ao tratamento da criança com TDAH deve ser aperfeiçoada.

Algumas estratégias importantes que podem ser tomadas: a) investigação diante dos primeiros sinais, sejam eles percebidos pela família ou escola; b) buscar apoio profissional para auxiliar a criança e todos que convivem com ela, o tratamento por meio de intervenções específicas e medicamentos, quando necessário, desempenham papel importante no desenvolvimento; c) realizar as adaptações no ambiente escolar, conforme as necessidades apresentadas pela criança; d) o trabalho em equipe da família, escola e profissionais se torna essencial para o avanço no seu tratamento e desenvolvimento.

Família e escola podem fornecer apoio emocional à criança, ajudando-a a desenvolver habilidades de autorregulação, autoestima e resiliência. Kelman (2010, p. 24) destaca sobre o desafio do professor.

O maior desafio do professor é descobrir como crianças com NEE conseguem atingir os processos psicológicos superiores, quais são as estratégias pedagógicas que possibilitam os caminhos alternativos para ocorrer processos interativos, significativos, levando à aprendizagem e, por conseguinte, ao desenvolvimento.

Por isso, vale ressaltar que trabalhar com uma criança com TDAH requer abordagens específicas: utilize instruções claras, estabeleça rotinas, forneça *feedback* imediato e incentive pausas curtas; use métodos visuais, como gráficos e cronogramas, para ajudar na organização; adapte o ambiente para minimizar distrações e promover atividades interativas e práticas; a colaboração com os pais e profissionais de saúde também é fundamental para criar um plano de apoio personalizado (Kelman, 2010). Por essa razão, a importância de o professor criar estratégias, metodologias diferentes, estar sempre buscando a melhor forma de lidar com ensino-aprendizagem dessa criança e primar por sua inclusão nas atividades com os colegas.

Desafios enfrentados diante o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)

São muitos os desafios enfrentados diante o diagnóstico do TDAH. A criança pode se perceber diferente dos seus colegas, o que lhe traz questionamentos, interfere no seu emocional, e motivação para o aprendizado. Em relação à

família, ela passa pela dificuldade de aceitação e preconceito e, em muitos casos, recusa o tratamento medicamentoso por achar que rotulará o indivíduo de anormal, sendo que isso é apenas rótulo criado pela sociedade.

Barkley (2002) adverte que os pais precisam estar cientes e atentos.

Os pais precisam estar cientes de toda essa sorte de avanços para conseguirem compreender melhor o problema e responder a críticos cientificamente iletrados que continuam insistindo que o TDAH advém de causas como dedicação insuficiente dos pais, dietas pobres ou tempo excessivo diante da TV (Barkley, 2002, p. 12).

Assim, a aceitação dos pais é o primeiro passo que contribuirá para que essa criança possa enfrentar os desafios que ela encontrará em seu cotidiano. De acordo com o DSM-5-TR, o TDAH pode se apresentar no tipo desatento, hiperativo/impulsivo, e do tipo combinado, que são os dois tipos juntos. Além das dificuldades citadas, esse transtorno também pode interferir nas funções executivas, como: planejamento, controle inibitório e flexibilidade, dessa forma, o aluno com essas limitações necessitará que a equipe docente realize adaptações para facilitar o seu aprendizado.

Considerando essas dificuldades, Benczik (2000a, p. 83-84) afirma que:

O estilo de professor que parece mais se ajustar às necessidades do estudante com TDAH é aquele que se

mostra: democrático, solícito, compreensivo, otimista, amigo e empático. Dá respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno. Bem organizado e administra bem o tempo. Flexível e maneja os vários tipos de tarefas. Objetivo, descobre meios de auxiliar o aluno a atingir as suas metas.

Pensando nisso, vale ressaltar que é importante o professor ser dinâmico, atento e manter sempre a rotina, para que esse aluno não seja prejudicado, e quando for necessário mudar a rotina, tentar uma forma em que o aluno possa se sentir confortável.

Aqui estão outros desafios enfrentados pela criança com TDAH:

- a) Lidar com estigma e preconceito: o TDAH ainda é mal compreendido por muitas pessoas, o que pode levar à estigmatização e preconceito;
- b) Desafios acadêmicos: as dificuldades de concentração, impulsividade e organização podem afetar o desempenho acadêmico da criança. Ela pode ter dificuldade em acompanhar as demandas escolares e se sentir frustrada com suas dificuldades;
- c) Problemas de comportamento: a TDAH pode levar a comportamentos impulsivos e desafiadores, o que pode causar conflitos com colegas, professores e familiares. A

criança pode ter dificuldade em controlar suas emoções e impulsos;

d) Relacionamentos interpessoais: as dificuldades de comunicação e interação social podem afetar os relacionamentos da criança com seus amigos e familiares. Ela pode se sentir isolada ou rejeitada pelos outros;

e) Dificuldade em se adequar: o indivíduo sente dificuldade em se adequar aos diferentes ambientes e para atender às suas obrigações e responsabilidades. O TDAH causa limitações, além das causadas pelo TDAH, quem possui o transtorno também deve lidar com efeitos colaterais dos medicamentos que podem causar sono, entre outros sintomas.

O TDAH causa limitações, além das causadas pelo TDAH, quem possui o transtorno também deve lidar com efeitos colaterais dos medicamentos que podem causar sono, entre outros sintomas.

Pfiffner (2002, p. 235) esclarece sobre as dificuldades de ajustamento.

[...] têm grandes dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola. Um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH ficarão para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% nunca completará o ensino médio. As notas e os pontos acadêmicos conseguidos estão significativamente abaixo das notas e pontos de seus colegas de classe. Entre 40% e 50% dessas crianças acabarão por receber algum grau de serviços formais mediante programas de educação especial, como salas com recursos, e até 10% poderá passar todo o seu dia escolar nesses programas (conhecidos como programas de autocontrole).

Em concordância às ideias do autor citado, diagnosticar precocemente e realizar intervenções adequadas é a melhor forma de diminuir os prejuízos causados pelo TDAH e melhorar sua qualidade de vida.

Resultados da pesquisa: um estudo de caso

Na turma onde se realizou o estágio foi observado um aluno com TDAH. O educando tinha idade de oito anos, do sexo masculino. Acerca do comportamento do aluno referido, foi possível perceber algumas características: comportamento agitado e conversas com os colegas durante a aula.

Para Richters *et al.* (1995), o TDAH é uma desordem comportamental.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma desordem comportamental que causa uma falha no sistema inibitório, no controle da atenção e planejamento, afetando de forma negativa crianças em idade escolar; os sintomas trazem implicações na sua rotina escolar e familiar.

Seguindo a perspectiva dos autores citados, foi observado na aula que o aluno tem dificuldades de aprendizagem. Foi constatado, no discente, em especial, no que diz respeito ao tempo utilizado para a realização das tarefas, que terminava sempre atrasado ou não concluía. Às vezes se mostrava disperso e não conseguia focar na atividade.

Observando a caligrafia dele, ficava difícil compreender o que estava escrevendo. Não definia o tamanho das letras, além de demorar muito para realizar as atividades no quadro. Muszkat (2012, p. 111) explica sobre TDAH, aprendizagem e desenvolvimento.

Com a exploração do conceito de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, faz-se necessário discutir a possibilidade de aprender e de desenvolvimento dos alunos com NEE. O aluno com TDAH apresenta mau rendimento escolar por ter dificuldade em prestar atenção a detalhes, comete erros nas atividades escolares.

Sobre o modo como o aluno socializava com os colegas, percebe-se que tem facilidade em se relacionar bem, interagindo, brincando, conversando. Já o comportamento durante a aula, o professor sempre tinha que chamar sua atenção, pois conversava bastante. De acordo com Muszkat (2012, p. 15), o TDAH é um transtorno.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil. Caracteriza-se pela dificuldade na modulação da atenção, no controle dos impulsos e na capacidade que a criança tem de controlar o próprio nível de atividade motora, planejando seus objetivos e estratégia de ação.

Como prova do pensamento do autor citado, durante o período de provas o aluno ficou de recuperação, pois apresentou muita dificuldade em se concentrar. Barkley

(2002) afirma que de 20% a 30% dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam defasagem em Matemática e compreensão de texto ou têm grandes possibilidades de serem reprovados algumas vezes durante a trajetória escolar. Por essa razão, trabalhar com uma criança com TDAH requer abordagens específicas. Isso ficou provado com nosso aluno, que apresentou dificuldades na disciplina, uma vez que apesar de reconhecer os sinais, tinha dificuldade na resolução numérica.

Ao desenvolver atividades em sala de aula, ficou claro que o aluno tinha mais interesse nas atividades lúdicas e dinâmicas. Ele participava sem muitas distrações, ou seja, ficava mais focado. Uma atividade que ele apresentou um bom desempenho foi no quesito leitura de histórias, pois ao fazer perguntas relacionadas à história do dia, ele respondia corretamente. Rief (2005, p. 16) recomenda as seguintes medidas:

- (a) conduta calma, demonstrando controle emocional;
- (b) imediata reação do professor a um comportamento considerado inapropriado;
- (c) uso de uma hierarquia de consequências punitivas, leves ao comportamento negativo, deixando claro que o comportamento desse aluno, e não o aluno em si, está sendo penalizado;
- (d) comunicação rápida e direta do professor com o aluno.

Em concordância com o autor, o professor não pode ser ríspido, sem paciência, é preciso ter calma, dialogar, encontrar

meios para mostrar ao aluno o seu erro, mas de uma forma que não o deixe constrangido.

Referente às atividades no caderno, o desempenho foi baixo, relacionado aos colegas de turma, pois ele iniciava as atividades, mas dificilmente as concluía. De acordo com Sauv  (2009), o cansaço aparece rapidamente, seguido do abandono da atividade. É importante o professor estar atento em relação   criança que cansa rápido ou nunca tem disposio para fazer as atividades, ou seja, não pode considerar, simplesmente, que a criança   preguiçosa; precisa incentivar da melhor forma possível, conversar com os pais e criar estratégias para que o aluno tenha interesse pela atividade. O docente não deve simplesmente afirmar que   preguiça ou dar um diagnóstico de algum transtorno de aprendizado. Isso apenas uma pessoa com a formao adequada deve fazer. Por isso, é sempre necessário ressaltar a importância de estar atento aos sintomas e encaminhar a criança a um especialista. Para Rizo e Rangé (2003, p. 8), a ateno da escola é importante.

Em alguns casos, é a escola que aponta para a necessidade de avaliao da criança, pois os professores percebem que existe algo de errado com ela. A criança portadora de TDAH apresenta características muito diferentes de seus colegas e, na maioria das vezes, perturba o funcionamento da classe (principalmente os portadores do subtipo hiperativo). As crianças desatentas são identificadas pelo professor, pois parecem estar em qualquer outro lugar, menos na sala de aula e, por mais que o professor chame

a atenção delas, eles nunca conseguem que essa seja mantida por muito tempo (por mais que a criança pareça se esforçar para isso).

Em conversa informal com a professora titular do aluno em questão, ela afirmou que atualmente ele faz acompanhamento com uma psicopedagoga, faz uso de medicamento e tem uma professora particular; segundo ela, foi possível detectar melhoras no seu desempenho após esse acompanhamento. Referente ao uso de medicamentos, Mattos (2015, p. 223) afirma que:

O portador de TDAH já é prisioneiro de sintomas que ele próprio não consegue controlar. Se fosse possível controlar apenas por vontade própria, não seria necessário procurar tratamento, não é mesmo? O medicamento, na verdade, liberta o indivíduo desses sintomas e, portanto, o torna mais livre e não mais preso

Em concordância o autor, a partir deste estudo foi possível refletir sobre o quanto o tratamento e uso do medicamento é benéfico ao indivíduo, pois nos dias em que o aluno não fazia o uso do remédio, notava-se a mudança de comportamento: ficava mais desatento, agitado, e sem paciência para as aulas, sempre se levantando da carteira, dentre outros comportamentos.

Considerações Finais

Ao concluir este estudo foi possível observar que o diagnóstico precoce do TDAH desempenha um papel fundamental na promoção de intervenções eficazes e na melhoria da qualidade de vida das pessoas afetadas. Ao identificar precocemente os sinais, é possível implementar estratégias de apoio e tratamento, proporcionando às pessoas com TDAH melhor adaptação às demandas acadêmicas, profissionais e sociais. Essa abordagem precoce não apenas alivia os desafios imediatos, mas também contribui para um desenvolvimento saudável em longo prazo, minimizando possíveis complicações associadas ao transtorno.

O diagnóstico do TDAH na infância permite que, com o tratamento, diminua o risco de prejuízo escolar, ocupacional e social. Por isso, é muito importante estimular pais, professores e profissionais da saúde a identificarem os sintomas do TDAH e procurarem o auxílio de um profissional adequado. Existem evidências de que o tratamento com estimulante ajuda a diminuir os sintomas do TDAH e, também, a diminuir o risco de desenvolvimento de ansiedade e depressão.

A presença e apoio da família é importante no tratamento de TDAH, pois dá mais segurança à criança; a família, por sua vez, tem uma atribuição fundamental no desenvolvimento afetivo da criança e responsabilidade social. O tratamento do TDAH desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade

de vida dos indivíduos afetados, abordando sintomas e promovendo habilidades de enfrentamento. A combinação de disciplinas médicas, psicossociais e educacionais é essencial para otimizar resultados em longo prazo, destacando a importância de uma abordagem multifacetada para atender às necessidades específicas de cada pessoa com TDAH.

O diagnóstico e o tratamento precoce do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade permitem que se diminuam riscos futuros, principalmente, o fracasso escolar e as relações sociais, como dito anteriormente. Aceitação da família, fazer acompanhamento com psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos e, em alguns casos, o uso de medicamentos são formas de tratamento que amenizam os sintomas do TDAH, lembrando que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não tem cura, apenas tratamento.

Esta pesquisa abre espaço para outros estudos adicionais, visando investigações contínuas para garantir que pessoas com TDAH recebam apoio necessário desde cedo, promovendo um desenvolvimento saudável e maximizando seu potencial ao longo da vida.

Referências

ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2013.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH)**: guia completo para os pais, professores e profissionais da saúde. Tradução: Luiz Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, E. P. B. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. Um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica, um guia de orientação para profissionais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.

DSM–5–TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas**. São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda., 2007.

GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade**: compreensão, avaliação e atuação, uma visão geral sobre TDAH. Campinas: Papyrus, 2006.

GRAEFF, R. L.; VAZ, C. E. Avaliação e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361, 2008.

KELMAN, C. A. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília. Editora UnB, 2010.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, P. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16. ed., rev. e atual. pelo DSM-5, ABDA, 2015.

MUSZKAT, M. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIFFNER, L. J. Rumo à Escola com o pé direito: administrando a educação de seu filho. In: BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**: guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 15, p. 235-248.

RIEF, S. F. **How to reach and teach Children with ADD/ADHD**. Practical tech-Niques, strategies and interventions. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

POULTON, A. Recognising attention deficit hyperactivity disorder across the lifespan. **Aust J Gen Pract**, v. 50, n. 3, p. 110-113, 2001.

RICHTERS, J. E. *et al.* NIMH Collaborative Multisite Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: I. Background and Rationale. **Journal of the American Academy of Children and Adolescent Psychiatry**, [s. l.], v. 34, n. 38, p. 987-1000, 1995.

RIZO, L.; RANGÉ, B. Crianças Desatentas, hiperativas e impulsivas: Como lidar com essas crianças na escola? *In*: BRANDÃO, M. Z. *et al.* (org.). **Sobre o comportamento e cognição**: a história e os avanços, a seleção por consequências em ação. Santo André: Esetec Editores Associados, 2003. v. 11, p. 422-432.

ROHDE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAUVÉ, C. **Aprendendo a dominar a hiperatividade e o déficit de atenção**. Tradução Lilian Palhares Mundin de Souza. São Paulo: Paulus, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. *In*: Metodologia do trabalho científico. 21ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

Capítulo **07**

AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jesuíta Pereira de Sena

Mirian Folha de Araújo Oliveira

Klesia Marlene Moura Veloso Oliveira

Nara Sandra Lira Coelho

Sandra Marília Pereira

Introdução

Afetividade na Educação Infantil é caracterizada pelo acolhimento da criança como um ser integral, observando os aspectos cognitivo, físico, motor e psicossocial, aspectos que podem contribuir com novas experiências, considerando a diversidade de

características presentes em cada criança, procurando inseri-la desde cedo ao mundo da afetividade tanto nas famílias quanto nas escolas, com a intenção de educá-las promovendo a capacidade de formar um pensamento crítico.

Desde o início da história da humanidade a afetividade esteve presente, gerando relações, uniões e uma rápida propagação relacional entre as pessoas.

Ribeiro (2010) sinaliza que, apesar da importância da afetividade na dimensão educativa, compreende-se o quanto precisa ser melhor vista e ativa na prática escolar, principalmente, na formação dos professores. O meio escolar não é o único lugar de participação no desenvolvimento dos indivíduos e, por isso, é necessário que as escolas e as famílias se unam, como centro de referência, assim como mostram Capellato, Moisés e Minatti (2006 *apud* Spagolla, 2009), que quando as famílias são incluídas nos ambientes escolares, tornam-se um suporte de grande valia aos professores, a considerar que isso relaciona-se no desenvolvimento psicossocial das crianças.

O problema de pesquisa se constitui na seguinte questão: de que maneira a afetividade pode contribuir na aprendizagem da criança na primeira infância? No sentido de respondê-la, procuramos defender as seguintes questões orientadoras: Qual a relação entre afetividade professor-aluno-pais? Como o professor deve estimular a aprendizagem por meio da afetividade? Na atualidade, falar a respeito

da afetividade traz uma maior reflexão sobre o modo de como as crianças na educação infantil têm se desenvolvido psicossocialmente, tornando, assim, um assunto que exige atenção constante, principalmente, por parte da escola nas relações entre alunos/professores e pais.

Para responder a essas perguntas estabelecemos como objetivo geral: compreender como a afetividade influencia de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem. Seguido dos seguintes objetivos específicos: identificar os conceitos de afetividade na sala de aula; reconhecer os estímulos da aprendizagem por meio da afetividade; focalizar o papel do professor para melhorar a afetividade.

O estudo foi desenvolvido com base na pesquisa qualitativa e bibliográfica, em que foram utilizados teóricos que trazem contribuições importantes acerca do tema. De acordo com Ribeiro (2015, p. 41), “[...] a pesquisa qualitativa se fundamenta no paradigma de interpretação da realidade, com finalidade de explicar fenômenos dentro de determinados contextos, mais especificamente, contextos sociais [...]”. A pesquisa bibliográfica serve de suporte inicial para a construção do trabalho. É por meio dela que decide quais autores serão utilizados como eixo no momento de investigação do tema a ser estudado. É comumente um estudo com levantamento a partir de textos publicados, seja em forma de artigo científico, *papers*, ensaios, dissertações e outros. O estudo foi feito por meio de estudos científicos,

sobre a temática em questão, publicados e disponíveis no Google Acadêmico.

Este capítulo está dividido em três seções teóricas: a primeira aborda conceitos sobre a afetividade e relação professor-aluno-pais; a segunda trata de como podemos estimular a aprendizagem por meio da afetividade; a terceira seção trata da importância da aprendizagem na sala de aula. Por fim, são apresentados os resultados e discussões, sendo respectivamente a primeira parte sobre o objetivo principal e a segunda parte sobre como o professor pode trabalhar a afetividade.

Conceitos de afetividade

Conforme abordado por Copelasso e Nogueira (2013), no âmbito da Psicologia, o conceito de afetividade refere-se à sensibilidade que o ser humano experimenta diante de alterações que ocorrem no ambiente ao seu redor ou em sua própria condição. Portanto, quando uma criança se depara com uma “bronca” ou um elogio por parte dos pais, por exemplo, ela se vê obrigada a lidar com a sensibilidade gerada pelo evento e com o desconforto da situação. Esse processo de “lidar” implica a manifestação e vivência de sentimentos e emoções.

Com base na teoria de Wallon (2007), é importante salientar que a afetividade é considerada fundamental na

construção do conhecimento e do ser humano. A desproteção biológica que acompanha a criança nos dois primeiros anos de vida, em razão de sua carência em se tratando dos aspectos orgânicos, a criança se torna dependente de um adulto por um longo período.

O cuidado e o acolhimento vêm acompanhado de empatia, acolher o outro no seu contexto e história de vida, considerando o que ele traz na bagagem. Emoções possuem até centros próprios de comando, na região subcortical, assim, alguma utilidade elas possuem. Mais do que isso, também são as emoções que predominam em um momento da vida – primeiro ano – por esses motivos e outros é importante que se busque compreendê-las (Galvão, 2012).

Por serem predominantes no primeiro ano de vida, especificamente, é que se deve trabalhar e moldar as emoções na vida de uma criança. Nessa perspectiva, o pequeno terá uma boa base para ingressar na vida adulta com êxito. Nesse sentido, Sarnosk (2014, p. 4) afirma que:

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces e, a relação professor-aluno é um fator determinante, e o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. O processo ensino aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente

e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim, facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

Essa interação visa à aprendizagem entre estruturas mentais e o meio ambiente. O professor é mediador nesse processo com aspecto centrado na aprendizagem, o conhecimento é estruturado e reconstruído continuamente.

Afetividade na Educação infantil: a relação entre professor-alunos-pais

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem pode afetar o aluno de forma positiva e mesmo no contexto da sala de aula não se restringe apenas ao contato físico e sim, com base no diálogo, confiança, compreensão. Freire (1996, p. 96) ressalta características do professor que envolve afetivamente seus alunos, ao afirmar que:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O autor destaca a importância do bom professor em proporcionar uma jornada de descobertas para as crianças,

incentivando uma relação saudável e significativa entre pais e professores. A participação e diálogo entre as partes são essenciais para identificar e trabalhar os aspectos individuais da criança, tanto na escola quanto em casa. O acompanhamento próximo dos pais e da comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança e o sucesso acadêmico, evitando dificuldades e promovendo uma estratégia de apoio eficaz. Vale destacar que o acompanhamento é fundamental para ter um entendimento sobre as notas e dificuldades técnicas enfrentadas pela criança em diferentes matérias.

Souza (2013, p. 20-21) ressalta que:

As relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As emoções e os sentimentos das crianças influenciam o seu desempenho escolar. A relação que elas estabelecem com o meio tem um importante papel na aprendizagem.

A relação afetiva entre pais, professores é fundamental para melhorar as relações sociais, em casa, na escola e na sociedade. A dificuldade de se relacionar muitas vezes ocorre pela falta de compreensão das diferenças entre os colegas. Nesse sentido, Rocha (2004, p. 70)

acredita que em uma educação dialógica o papel principal do educador é ser o facilitador da aprendizagem,

dialogando e desafiando o aluno a pensar, a criar, a fazer conexões significativas entre os conteúdos disciplinares estudados e as suas experiências de vida.

Uma boa relação afetiva é fundamental no diálogo e deve ser priorizada por ambas as partes. Quando um comportamento inadequado surge, é importante que pais e professores conversem para entender a origem do problema. O diálogo **é** essencial para identificar a causa dos desafios de sociabilidade dos alunos e abordá-los de forma eficaz.

Estímulos da aprendizagem por meio da afetividade

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda, dentre os campos de experiência da Educação Infantil, os saberes e conhecimentos, elencados assim: O eu, o outro e o nós: é na interação com os pares e com adultos e dessa forma permite que a criança desenvolva um modo próprio de agir, sentir e pensar. As primeiras experiências sociais ajudam as crianças a perceberem a diversidade e a construir a sua identidade social (Brasil, 2017).

As crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado enquanto interagem socialmente na educação infantil. É importante criar oportunidades para que elas conheçam outros grupos sociais, culturas e modos de vida, desenvolvendo a capacidade de se relacionar com o outro,

valorizar sua identidade e respeitar as diferenças que nos tornam humanos (Brasil, 2017).

A contação de histórias é essencial desde os primeiros meses de vida, fortalecendo a afetividade e promovendo o desenvolvimento cognitivo, além de estreitar os laços entre educadores e alunos. Com o passar do tempo, os livros de histórias passam a ter outras funções, também importantes na Educação Infantil. Entre elas, a alfabetização e introdução de hábitos culturais (Pigatto; Soares; Henz, 2021).

A importância da afetividade em sala de aula é evidenciada pelos resultados positivos nas experiências de aprendizagem dos alunos. A confiança depositada no professor é essencial para o processo de ensino e o afeto mútuo entre professor e aluno evolui ao longo do ano letivo.

Importância de trabalhar a afetividade na sala de aula

A BNCC aborda na primeira etapa da educação básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. **Conviver** com outras crianças e adultos, ou seja, por meio da interação com o outro. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e enriquecendo a diversidade (Brasil, 2017).

Participar ativamente, com adultos e outras crianças da escola e das atividades propostas pelo educador quando da realização das atividades da vida cotidiana, ao mesmo tempo tornando um ser indivíduo ativo e crítico no meio social. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Silva; Alves, 2022). **Conhecer-se** significa construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Carvalho; Nunes, 2023).

Resultados da pesquisa

Como a afetividade influencia de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem

Na sala de aula o professor atua como mediador para promover um ambiente harmonioso e de respeito mútuo entre professores, funcionários e alunos, incentivando o diálogo e a troca de ideias. Nesse contexto educativo desenvolve-se não somente a inteligência, mas também as emoções, onde

os alunos devem estar ativos e interessados em atividades e os docentes devem sempre buscar a confiança (Paiva, 2019).

Na escola, os alunos são sujeitos ativos em busca de novas experiências. As atividades ministradas pelo professor devem ser significativas para eles e, por isso, estes devem buscar constantemente novos conhecimentos em fontes seguras e em sala de aula deve desenvolver a autonomia e a autoestima do aluno, pois crianças confiantes são mais propensas a se desenvolverem de maneira cognitiva e emocional saudável (Paiva, 2019).

No processo de ensino-aprendizagem, o diálogo entre professor e aluno torna-se necessário, pois permite conciliar conhecimentos, respeitar as diferenças, construindo, assim, o conhecimento destes estudantes, suas identidades e, também, suas culturas. Ademais, a criança requer proximidade, porém, professores e alunos em sala de aula devem ter limites, ser disciplinados nas atividades e respeitar o tempo de cada um (Cunha *et al.*, 2020).

De acordo com Silva Felix e Oliveira Junior (2022), a relação que caracteriza o ensino e a aprendizagem vem a partir do vínculo entre pais e alunos. A base dessa relação de cumplicidade é emocional, pois por meio de uma forma de comunicação emocional, a criança mobiliza o adulto, garantindo os cuidados de que necessita.

A afetividade no ambiente escolar sempre foi colocada em segundo plano, pois quando se falava em aprendizagem,

acreditava-se que a razão era mais importante para formação de crianças conscientes. Entretanto, hoje em dia, muitos pesquisadores têm sua atenção voltada para os aspectos emocionais do comportamento humano, a partir de abordagens que enfatizam a interação social e destacam o papel decisivo desse conceito no desenvolvimento e bem-estar não somente dos alunos, mas também dos docentes e gestores (Reis, 2022).

Os resultados deste estudo mostraram que o impacto emocional positivo no processo de ensino-aprendizagem manifesta-se, sobretudo, na formação de relações entre professores e alunos baseadas na compreensão mútua, visto que a consciência dos educadores sobre as necessidades emocionais dos seus alunos permite-lhes adaptarem as suas práticas educativas para ter em conta as dimensões afetivas e cognitivas.

Silva e França Santos (2020) complementam a afirmação anterior, dizendo que a criação de um ambiente emocional positivo também se reflete no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, posto que o sentimento de pertencimento e o apreço pelas experiências pessoais estimulam o interesse e a participação ativa dos alunos nas atividades escolares.

A pesquisa de Silva Chaves *et al.* (2023) concluiu que a família é tudo na vida destes estudantes, onde eles aprendem

os primeiros conceitos de vida em sociedade, de carinho, cuidado, respeito, cultura e transformação.

Ademais, a interação entre a casa e escola deve ocorrer nos momentos de maior troca de informações e não apenas acontecer em simples reuniões formais.

Já a pesquisa de Veloso, Soares e Copetti (2020) concluiu que a relação professor/aluno é influenciada pela proximidade emocional e afetiva, com expressão adequada das emoções no discurso. O afeto e diálogo são fundamentais para uma relação significativa e impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Ricolli *et al.* (2020) concluíram que a dimensão afetiva desempenha um papel crucial no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto histórico. Esse percurso histórico abrange a evolução do entendimento da criança como um ser social, transitando por diversas discussões até chegar aos jardins de infância. Além disso, os autores citam que os principais benefícios são: melhora do aprendizado, sentimentos de satisfação que impactará o sistema nervoso e assim este terá mais motivação para buscar de forma contínua o conhecimento e, também, melhora a relação com seus familiares.

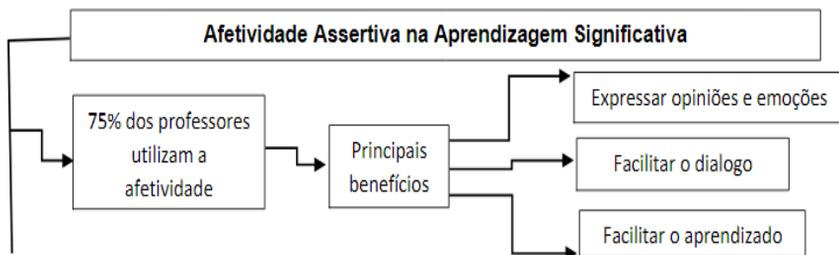
Segundo Dantas, Oliveira e Taille (2019), o desenvolvimento da inteligência está ligado à motivação e emoções, influenciando a aprendizagem. Questões emocionais estão associadas à educação, ressaltando a

importância de um vínculo afetivo entre educador e aluno. Professores estão percebendo a importância da conexão emocional na educação.

Madruga (2020) afirma que o amor de um professor por seus alunos deve ser incondicional. Estes devem aceitar os alunos sem reservas e que ao proporcionar essas condições aos alunos, as crianças podem aprender livremente.

Já o estudo de Santos Guimarães e Maciel (2021) mostrou que a maioria dos participantes do estudo (os docentes) relata que utilizam as emoções como ferramentas para facilitar o processo de aprendizagem. Com isso, os autores concluíram que eles veem a importância das emoções na relação entre alunos e professores e afirmam ainda que o uso delas para buscar mais interação com seus alunos traz resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o que ajuda a detectar dificuldades de aprendizagem e, também, melhora a produtividade dos alunos (Figura 1).

Figura 1 – Benefícios da afetividade no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Santos Guimarães e Maciel (2021).

As crianças não podem ficar muitas horas na mesma posição ou na mesma atividade, o que exige compreensão por parte do professor, respeito ao tempo das crianças e busca por mais dinamismo e integração social. Com isso, Kuczkowski (2022) sublinha a importância da mobilização de atividades que promovam a socialização em grupo, potenciando o desenvolvimento motor, emocional e intelectual das crianças. Isso é importante para contribuir no processo de formação da identidade, visto que a socialização com pessoas da mesma idade proporciona ao sujeito uma tomada de consciência de suas próprias características.

Ademais, em uma perspectiva positiva, pode-se argumentar que a inquietação também pode estar associada à excitação por determinado assunto, o qual gera uma melhora no aprendizado do aluno. Dessa forma, o afeto cria um maior sentido na vida da criança, quando prevalece o compartilhamento de conhecimentos, a unidade de pensamento e a solidariedade entre os pares. Além disso, quanto maior o afeto, maior o interesse por aquilo que este deve aprender, além de prepará-los para a vida fora da escola (Kuczkowski, 2022).

Ariane, Lara e Carmo Amanda (2021) afirmam que o desenvolvimento de um vínculo desperta na criança o potencial de promover uma gama maior de conhecimentos que influenciam a ação, o pensamento crítico e a aquisição

de conhecimentos novos, para que esse acúmulo de ideais e conteúdos cresça junto com o desenvolvimento do estudante.

Além disso, as emoções influenciam o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade, incluindo o envolvimento familiar e escolar. No entanto, os autores mostraram que os professores ouvidos expressaram preocupações sobre o diálogo entre a casa e a escola, havendo a necessidade de maior diálogo com as famílias (Ariane; Lara; Carmo Amanda, 2021).

Oliveira Menezes e Francisco (2020) citam que a escola e a família desempenham importantes funções sociais e educativas na vida da criança, contribuindo e influenciando a formação da personalidade cívica da criança. Na família, os objetivos incluem a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional

Silva *et al.* (2021) afirmam que a emoção é definitivamente um aspecto muito importante e deve ser cultivada em todos os locais onde os alunos convivem. Assim como na família, torna-se necessário o processo de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente escolar, pois não basta ensinar: é preciso uma relação harmoniosa entre alunos e professores, e isso tem como consequência a formação de um vínculo, o interesse de buscar cada vez mais conhecimento, construindo, assim, uma aprendizagem satisfatória.

As atividades lúdicas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das crianças e é graças à interação entre as diferentes pessoas que o processo de aprendizagem se estabelece.

As emoções, por sua vez, desempenham um papel essencial no funcionamento da inteligência, pois sem elas não haverá interesse, nem motivação e, portanto, não melhorarão o conhecimento. Ademais, a emoção é uma condição necessária para construir a inteligência e dois aspectos são considerados necessários para o desenvolvimento intelectual: o emocional e o cognitivo (Porto *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que é preciso buscar de forma constante uma melhora do convívio escolar, assim, os profissionais da educação devem direcionar suas ações para a qualidade do ensino, haja vista que as atividades que promovem o respeito aos membros, os valores emocionais e os sociais andam de mãos dadas com o cognitivo. Por isso, o afeto é muito necessário nas relações humanas, sendo os alunos, sujeitos do processo de aprendizado. Além disso, quando o docente procura melhorar a afetividade, estes tendem a melhorar o interesse e a produtividade (Silva; Alves, 2022).

Como o professor pode melhorar a afetividade?

Na escola, todos os tipos de preconceitos afetam o estado emocional dos alunos, portanto, quando o respeito

e as diferenças não são levados a sério, os alunos correm o risco de se tornarem vítimas de acusações de racismo e, como resultado, sofrerem ataques verbais e físicos. Além do mais, para que essa interação possa ser realizada de forma contínua, os professores devem utilizar ferramentas (como brinquedos e tecnologias), a fim de diminuir a monotonia e aumentar o interesse destes sobre a temática (Silva Felix; Oliveira Júnior, 2022).

Os docentes que são os mediadores do conhecimento devem priorizar a criação de um ambiente emocional que garanta a estabilidade psicológica necessária ao pleno desenvolvimento cognitivo dos alunos, visto que a empatia e a compreensão da singularidade de cada aluno são fundamentais para construir relacionamentos afetivos fortes.

Do ponto de vista pedagógico, estes devem adotar práticas que valorizem as competências socioemocionais dos alunos, integrando-os ao processo de ensino- aprendizagem, posto que isso ajuda a desenvolver a inteligência emocional, fortalece a resiliência e promove a empatia. Como consequência, estes terão sucesso acadêmico e um sentimento positivo de inclusão (Porto *et al.*, 2020).

Conclui-se que as emoções são um fator decisivo no desenvolvimento de um indivíduo e nas suas relações com outros, pois o indivíduo pode se definir como um ser humano, em um processo de construção contínuo dentro da sociedade. Por isso, é essencial que os professores estejam envolvidos

neste processo e considerem as emoções como parte do desenvolvimento, buscando sobretudo uma aprendizagem significativa que contribua para a formação holística dos alunos e para uma vivência mais positiva do processo de ensino-aprendizagem (Carminatti; Del Piño, 2020).

Considerações Finais

Recentemente, a afetividade vem ganhando destaque nas práticas pedagógicas, principalmente na infância, favorecendo o desenvolvimento integral da criança. O papel ativo do professor é fundamental para auxiliar os alunos, fornecendo materiais específicos e cuidados individuais.

As emoções da criança estão previstas na BNCC (Brasil, 2017), com o intuito de conhecer as emoções e explorá-las da melhor maneira possível em cada fase presente na vida dela, facilitando o processo de ensino, que passa a ser mais leve e prazeroso quando se entende os sentimentos e eles são acolhidos.

Diante do exposto, é imprescindível que o professor seja consciente de sua responsabilidade ao assumir o papel de educador, tomando decisões alinhadas com seus valores morais e sociais, deve sempre avaliar sua prática pedagógica para garantir que esteja sendo eficaz e que os resultados sejam positivos no futuro de cada um.

Referências

ARIANE, A. P. P. A.; LARA, L. F. L.; CARMO AMANDA, A. J. O papel da afetividade na educação infantil integral: um estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista Científica Unifagoc**, v. 6, n. 1, p. 28-37, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. A relação professor-aluno e a afetividade no ensino de ciências do ensino médio: levantamento bibliográfico do cenário educacional brasileiro. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 148-169, 2020.

CARVALHO, S. F.; NUNES, V. R. B. Escola: espaço de construção da memória e identidade. **Revista UFG**, v. 23, n. 1, p. 1-28, 2023.

COPELASSO, Rosângela Regina Marcicano; NOGUEIRA, Antônio Sérgio. Afetividade e Aprendizagem. **Presidente Prudente**, 2013. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/asergionogueira/livro-de-afetividade-e-aprendizagem>. Acesso em 27 de fev. de 2024.

CUNHA, P. da S. *et al.* Educação de jovens e idosos: o papel da afetividade no processo de ensino aprendizagem. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Envelhecimento em tempos de pandemias**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2020.

DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K.; TAILLE, Y. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

FERREIRA, S. P. Efetividade e aprendizagem: reflexões sobre a relação professor-aluno. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v. 1, n. 1, p. 82-96, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa* (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra. 1996

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

KUCZKOWSKI, Denise Maria. **As relações entre afetividade e aprendizagem escolar de crianças**. 2022. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

MICHAELIS. **Afetividade**. Brasil, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

NASCIMENTO, S. C. C. *et al.* A afetividade na relação docente/ discente no ambiente escolar/Affectivity in the teaching/ student relationship in the school environment. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 36619-36627, 2021.

OLIVEIRA MENEZES, Suzy Kamylla; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.

PAIVA, M. M. S. **A Afetividade e o Processo Ensino-Aprendizagem**. 55f. 2019. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia– Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2019).

PIGATTO, C. Z.; SOARES, I.; HENZ, C. I. Contação de histórias em tempos de COVID-19: estabelecendo vínculos afetivos entre professora, crianças e famílias. **Olhar de Professor**, v. 24, n. 1, p. 1-8, 2021.

PORTO, Romenia Alves Ferreira *et al.* Afetividade na Educação: Relação Professor-Aluno, Contribuições para o

Ensino Aprendizagem. **Revista de psicologia**, v. 14, n. 52, p. 1-15, 2020.

REIS, A. L. M. C. Educação afetiva: a escola que aproxima, inclui e mantém. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 11, p. 15-33, 2022.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

RIBEIRO, Raimunda Maria. A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos. Teresina: **EDUFPI**, 2015.

RICCIOLLI, V. S. da S. S. *et al.* A relevância da afetividade na educação infantil. 46f. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020.

ROCHA NETO, Ivan. **Ciência, tecnologia & inovação: enunciados e reflexões: uma experiência de avaliação de aprendizagem**. Brasília, DF: UCB/Editora Universal, 2004.

SANTOS GUIMARÃES, M.; MACIEL, C. M. L. A. A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. 1-12, 2021.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-12, 2014.

SILVA CHAVES, Adriana et al. A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1888-1896, 2023.

SILVA FELIX, Larissa; DE OLIVEIRA JÚNIOR, Geraldo Martins. A Influência da Afetividade na Educação Infantil e o olhar Docente. **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 64, 2022.

SILVA, G. F.; FRANÇA SANTOS, M. M. A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 1029-1047, 2020.

SILVA, Rosa Soares; ALVES, Francisca Ivoneide Benício Malaquias. A Afetividade como um aparato pedagógico no processo de Desenvolvimento Emocional e Cognitivo de Crianças Especiais. **Revista de psicologia**, v. 16, n. 63, p. 530-536, 2022.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância da

afetividade e do lúdico na educação infantil. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, v. 7, n. 1, p. 87-116, 2021.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SPAGOLLA, R. de P. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Jacarezinho**, UENP, p. 2343-2348, 2009.

VELOSO, L. H. O.; SOARES, R. G.; COPETTI, J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 5, p. 60-76, 2020.

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *São Paulo: Loyola, 2007.*

Capítulo **08**

METODOLOGIAS ATIVAS: INOVANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PODEM CONTRIBUIR SIGNIFICATIVAMENTE PARA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

*Cledson Carvalho de Souza
Vanderlei de Sousa Marques*

Introdução

O presente artigo é um estudo sobre a utilização de metodologias ativas no ensino como prática pedagógica inovadora que pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas como estratégia de ensino e aprendizagem surge como possibilidade de inovação nas práticas de sala de aula, com o propósito de

promover a motivação, o estímulo e o encorajamento de alunos e professores.

Atualmente, ainda é comum no contexto educacional nos depararmos com professores que simplesmente transmitem conhecimento enquanto os alunos recebem tais conhecimentos de forma passiva. Diesel, Baldez e Martins (2017) chamam a atenção para as crescentes mudanças da sociedade contemporânea, que cada vez mais exigem um novo perfil do professor. De acordo com os autores:

É urgente a necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 269).

Nas metodologias ativas, o professor deixa de ser o centro da sala de aula e os alunos assumem esse papel central. Nesse sentido, a postura do aluno se torna um indicador da eficácia do ensino, uma vez que sua participação passa a ser crucial. Nesse modelo de aprendizagem, o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. Com base nessas observações, o intuito é apresentar ideias que possam preencher as lacunas existentes que não são supridas pelos métodos convencionais.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as metodologias ativas de ensino-aprendizagem enquanto práticas pedagógicas inovadoras que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. Para alcançar esse objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar estratégias pedagógicas conhecidas como metodologias ativas; relacionar algumas características pelas quais as metodologias ativas de ensino-aprendizagem se destacam no cenário educacional; e estimular o uso de metodologias ativas em sala de aula com o propósito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para que os objetivos traçados fossem alcançados, apoiou-se em obras de autores que defendem o uso de metodologias ativas como práticas pedagógicas inovadoras. Partindo desse ponto, buscou-se responder à seguinte pergunta: Como as metodologias ativas de ensino, enquanto práticas pedagógicas inovadoras, podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes?

Metodologias Ativas: o que são?

As metodologias ativas são práticas que têm como objetivo incentivar os alunos a terem um envolvimento ativo na aprendizagem, sendo importante lembrar que não são instantâneas, mas processuais. São práticas que se destacam

por serem inovadoras, dinâmicas e envolventes, focando em apresentar atividades práticas, colaborativas e que estimulam os alunos a refletirem sobre o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido. Isso torna o aprendizado contextualizado, significativo, sem deixar de ser objetivo.

Os alunos neste momento estão inseridos em um sistema educacional formal que exige de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais provavelmente eles não foram e não estão sendo preparados, gerando, assim, um grande problema na qualidade das aulas ministradas. Nesse contexto, quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor (Moran, 2015). Ainda nas palavras do autor,

Teóricos como Dewey (1950), Rogers (1973), Novack (1999), Freire (2009), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (Moran, 2015, p. 18).

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem são ferramentas pedagógicas que ajudam no auxílio da construção da ação-reflexão-ação, em que o aluno apresenta um comportamento ativo no que se refere a seu aprendizado por meio de experiências práticas e desafiadoras que lhe permitam, mediante a pesquisa, chegar a soluções que se adequem à realidade (Freire, 2006). Assim, Freire (2015)

ainda nos orienta a aceitar a ideia de que a aprendizagem acontece nas relações entre os sujeitos históricos por meio de suas palavras, por meio de suas ações e de suas reflexões.

O atual sistema educacional não atende as necessidades dos alunos de hoje, pois foi desenvolvido para alunos de um passado bem distante. Assim, repensar nossas práticas pedagógicas torna-se algo que requer a máxima urgência, uma vez que convivemos com alunos de hoje e executamos práticas de ontem (Prensky, 2001).

De acordo com Alves (2014), um dos grandes desafios da educação é proporcionar meios pelos quais o processo de ensino-aprendizagem possa se tornar algo mais atraente, motivador e lúdico, capaz de prender a atenção dos envolvidos nesse processo, considerando que “a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade” (Moran, 2018, p. 2).

A imagem a seguir ilustra bem algumas características das metodologias ativas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Imagem 1 – Características das metodologias ativas de ensino-aprendizagem



Fonte: Imagens Google.

A seguir, apresentamos algumas características por meio das quais as metodologias ativas de ensino-aprendizagem se destacam no cenário educacional:

a) Atuação do professor como orientador: nas metodologias ativas, o professor passa a ser mediador/orientador, uma vez que “seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando-os, questionando-os, orientando-os” (Moran, 2018, p. 4);

- b) Protagonismo do aluno: “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Moran, 2018, p. 4);
- c) Promoção da autonomia: “a educação na sociedade do conhecimento deve pressupor um estudante autônomo, que autogerencie e autogoverne seu processo formativo” (Dias; Volpato, 2017, p. 66);
- d) Aprendizagem individual e coletiva: “as metodologias ativas podem favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (Borges; Alencar, 2014, p. 120);
- e) Engajamento e interesse do aluno: “os estudantes, ao invés de serem meros ouvintes, passam a ser agentes ativos do processo, e o professor tem a função de apresentar e discutir as análises sobre o tema” (Santos; Oliveira; Alves, 2016, p. 2);
- f) Reflexão: “o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo” (Filatro; Cavalcanti, 2018, p. 16);

g) Aprendizagem a partir de situações e problemas reais: “o processo de aprendizagem se dá a partir da problematização da realidade, ao relacionar a teoria à prática [...] Também é fundamental o trabalho em equipe para a interação constante dos alunos [...]” (Luchesi; Lara; Santos, 2022, p. 15-16).

Metodologias Ativas utilizadas como estratégias potencializadoras das práticas pedagógicas

As metodologias ativas exercem fundamental importância no desenvolvimento do aluno e no processo de formação docente, pois o professor precisa estar se reinventando, buscando melhores técnicas, estratégias e metodologias para que seu aluno, verdadeiramente, aprenda.

O professor, nesse momento, exerce a função de facilitador desse processo. Para Berbel (2011):

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens ativas, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-o para o exercício da cidadania (Berbel, 2011, p. 29).

As metodologias ativas são alternativas ao ensino tradicional, as quais nem sempre atingem seus objetivos

em razão da exposição de aulas pouco atrativas, que não chamam a atenção do aluno nem despertam seu interesse pelo conteúdo apresentado. Instituições de ensino que desejam efetivar mudanças que realmente despertem o interesse de seus alunos estão cada vez mais fazendo uso de metodologias ativas para transformar aulas simples em grandes estratégias de ensino (Vianna *et al.*, 2013).

Várias são as práticas pedagógicas conhecidas como metodologias ativas de ensino-aprendizagem que possibilitam o aprendizado dos alunos de maneira significativa. Neste estudo, vamos apresentar e caracterizar dois diferentes tipos de metodologias ativas que, com certeza, já são bastantes utilizados nos espaços educacionais: Sala de aula invertida e Rotação por estações.

Sala de aula invertida

Sala de aula invertida, do inglês *flipped classroom*, é uma metodologia originária do ensino híbrido cujo objetivo principal é fazer com que os alunos tenham acesso antecipado ao conteúdo da aula, permitindo que possam estudá-lo previamente e, em seguida, discuti-lo com professores e colegas. Esse método contraria o modelo tradicional de ensino, transformando a sala de aula em um ambiente mais alegre, dinâmico e participativo (Neto; Macedo, 2022).

Com essa metodologia, o aluno estuda de maneira antecipada, transformando a sala de aula em um espaço de debates e discussões, no qual ele deixa de ser figurante e passa a ser protagonista na aquisição de seu próprio conhecimento. Nessa abordagem, o professor desempenha papel igualmente importante como mediador e facilitador do processo educacional.

Nessa perspectiva, Neto e Macedo (2022) indicam alguns materiais que podem enriquecer a sala de aula invertida:

- a) Vídeos e videoaulas (evitar vídeos longos, máximo de 5 a 7 minutos);
- b) *Podcast, vodcast e screencast*;
- c) Lousas digitais;
- d) Plataformas de ensino;
- e) Fóruns, questionários de autoavaliação e de avaliação entre pares, presentes em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);
- f) Redes sociais.

Assim, a eficácia da metodologia ativa *sala de aula invertida* está embasada na troca de papéis entre o professor e os alunos. Essa troca de papéis aguça a curiosidade, favorece a busca de respostas para as atividades propostas e a interação aluno-aluno e aluno-professor. Além disso,

possibilita que o aluno realize as atividades propostas pelo professor respeitando seu ritmo e suas habilidades.

Rotação por estações

A metodologia ativa Rotação por Estações é uma grande opção quando se trata de prática pedagógica inovadora, pois esta é uma ferramenta que pode trazer grandes benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. É uma metodologia prática e, dependendo de um planejamento cuidadoso que considere o tempo gasto em cada atividade e o tamanho dos grupos de trabalho, pode apresentar um custo razoavelmente baixo. Andrade e Souza (2016, p. 6) afirmam que:

O modelo de Rotação por Estações de Trabalho é um modelo de ensino e aprendizagem em que a forma como estão dispostas as estações de aprendizagem definirá a estrutura deste modelo e cada estrutura pode estar organizada de diferentes maneiras.

A rotação por estação é uma metodologia ativa que usa o modelo híbrido de ensino, por meio do qual os alunos circulam por estações fixas de trabalho em sala de aula. Tais estações são compostas por diferentes atividades, ao tempo em que ao menos uma delas deve ser realizada *on-line*.

As outras estações dissertam acerca do mesmo conteúdo e podem ser compostas por trabalhos individuais ou em grupo. Os trabalhos podem ser de leitura e escrita,

elaboração de projetos ou conforme o mediador julgar necessário (Bacich; Moran, 2015).

Embora o método Rotação por Estações exija um pouco de planejamento e espaço físico para que as atividades propostas sejam realizadas, essa metodologia pode trazer grandes resultados, como destacam Andrade e Souza (2016, p. 8):

O aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes; o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil; oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa; e, por fim, o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender.

Dessa forma, a quantidade de estações de trabalho dependerá da quantidade de alunos existentes na sala de aula e do tempo disponível para cada aula, uma vez que todos os alunos devem transitar por todas as atividades propostas pelo professor-mediador. Na rotação por estações, o aluno é motivado a aprender de forma mais autônoma, pois essa metodologia pode transformar a sala de aula em um verdadeiro espaço no qual a aprendizagem pode acontecer de maneira dinâmica, prazerosa e significativa (Bacich; Moran, 2015).

Metodologia da Pesquisa

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com apoio na pesquisa exploratória para alcançar seus objetivos propostos. Ainda para a realização deste estudo, adotou-se como metodologia de pesquisa a revisão de literatura com o intuito de responder uma questão específica. A abordagem qualitativa aqui adotada pode contribuir para o entendimento de fenômenos sociais que envolvem o processo educacional. Nas palavras de Silva e Menezes (2005, p. 20),

A pesquisa qualitativa é aquela que [...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Na perspectiva de 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”. Quanto à pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) afirma que esta tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o objeto de pesquisa, com o intuito de torná-lo mais explícito

ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas.

Quanto à revisão de literatura, Gil (2002) afirma que este tipo de pesquisa possibilita maior alcance de informações, além de permitir melhor construção e definição do quadro conceitual de estudo. Para Noronha e Ferreira (2000, p. 192), este tipo de pesquisa “só pode ser feita por especialistas que, além de coletar a literatura, analisam o assunto, acrescentando o seu próprio conhecimento ou domínio da área para o desenvolvimento da mesma”.

Dessa forma, para que se chegasse a uma resposta para a pergunta de pesquisa foi possível analisar diversos materiais de pesquisa (livros, artigos e dissertações) de diversos autores, como: Bacich e Moran (2015), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Dias e Volpato (2017), Freire (2006), Moran (2018), Neto (2022), entre outros, que discutem acerca das metodologias ativas de ensino e aprendizagem como práticas pedagógicas inovadoras que podem contribuir significativamente para aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

Este estudo buscou analisar as metodologias ativas de ensino como práticas pedagógicas inovadoras capazes de contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes. Por intermédio deste estudo, foi possível

alcançar uma visão mais clara sobre o uso das metodologias ativas de ensino. Durante a pesquisa bibliográfica, pôde-se aproximar muito mais dos conceitos, contextualizações e tipos de metodologias ativas que podem facilitar as práticas pedagógicas cotidianas dos professores, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada do assunto estudado.

Nesse sentido, é possível que as práticas pedagógicas, em sala de aula, possam trazer resultados significativos na aquisição do conhecimento. Além disso, cabe destacar também que, na contemporaneidade, a sociedade encontra-se em constante transformação e, por conseguinte, exige profissionais que acompanhem as atualizações de seu tempo.

Assim, espera-se que este artigo contribua para o entendimento do tema apresentado e traga aos professores interessados em metodologias ativas informações que sejam relevantes para suas práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia. Este estudo é indicado também para todos aqueles que desejarem saber mais acerca do assunto aqui discorrido, fornecendo referências que darão, de maneira sólida, suporte a novos estudos.

Referências

ALVES, F. **Gamefication**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ANDRADE, M. C. F.; SOUZA, P. R. Modelos de Rotação do Ensino Híbrido: Estações de Trabalho e Sala De Aula Invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**. Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. São Paulo. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, T.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, São João del-Rei, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, p. 268-288, 2017.

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. p. 15-41.

DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

LUCHESE, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania:**

aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Coleção Mídias Contemporâneas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

NETO, P. K. S.; MACEDO, C. Sala de aula invertida. *In*: LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2022. p. 52-57.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SANTOS, L. S.; OLIVEIRA, K. E. de J.; ALVES, A. L. Sala de aula invertida e novas tecnologias: uma nova proposta de ensino. *In*: FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., v. 9, n. 1, 2016, Sergipe. **Anais** [...]. Sergipe, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

VIANNA, Y. *et al.* **Gamification Inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Capítulo 09

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA DE CONTOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira

Ana Raquel da Silva Mesquita

Mirian Folha Araújo Oliveira

Nilzene Nataniel de Santana Nascimento

Tânia Mara da Cunha Vieira

Introdução

Quando se fala em leitura na escola é preciso lembrar a importância dos gêneros discursivos e suas diversidades. Nesse sentido, sabe-se que a leitura é de suma importância para o aprendizado, principalmente, no universo da educação infantil. Assim, entende-se que o docente deve procurar despertar nos

alunos o interesse pelo ouvir histórias, contos, interpretar, falar, produzir, criar e realizar demais atividades relacionadas à leitura.

Questiona-se muito a causa desses alunos não lerem, não gostarem de livros e muito menos de produzirem textos, essas indagações vêm principalmente de perguntas abordadas sobre o papel do professor no que diz respeito ao incentivo ao ouvir, contar histórias e contos, bem como à leitura e produção de textos. Esses questionamentos surgem desde a educação infantil até o ensino fundamental, seguindo do ensino médio e refletindo no ensino superior.

Sabe-se que a literatura é uma forma de uso da língua, um espaço de interação entre textos e leitores. O ato de ler literatura deve partir do conhecimento sobre o mundo para chegar-se ao texto e à produção, assim, compreende-se que o educando vai ler não somente para atingir objetivos específicos, mas, para se tornar um leitor habitual e formar leitores capazes de produzir, interpretar e entender o contexto do que foi lido. Portanto, cabe ao docente incentivar os alunos a produzirem seus textos de forma significativa e prazerosa, para isso, é necessário entender o universo da leitura, suas transformações e contribuições na educação infantil no contexto de sala de aula.

O objetivo deste trabalho é o de elaborar proposta de projeto de leitura do gênero conto para o ensino da educação infantil, a fim de possibilitar a formação e o desenvolvimento

de leitores, já nos anos iniciais de estudo. Diante do objetivo apresentado, este trabalho propõe, especificamente: selecionar objetivos de aprendizagem, voltados ao conto, na BNCC do Ensino Fundamental; elaborar atividades de leitura e escrita do gênero a ser estudado para compor o projeto; verificar quais as características próprias do gênero são acionadas para a elaboração do projeto; e colaborar para o aperfeiçoamento das habilidades leitoras e produtoras dos estudantes.

Para isso, foi elaborado um projeto à luz de Rossi (2003) “A prática pedagógica de cada professor, características particulares das salas, e outras circunstâncias podem propiciar caminhos diferentes”. Para essa perspectiva é necessário perpassar algumas fases: Módulo I: Leitura – Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo; Módulo II: Escrita – Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas, nesse módulo inclui planejamento da produção (definição do tema, do esboço em geral do texto para a obtenção de informações dos recursos necessários); Módulo III: Divulgação ao público. Esses módulos dialogaram com objetivos de aprendizagem apresentados pela BNCC. O trabalho está dividido em algumas partes: Introdução, Gêneros Discursivos; Metodologia: A Base Nacional Comum Curricular e os objetivos de leitura e escrita para Educação Infantil; Projeto de Leitura e Escrita do Conto Infantil; Bibliografia.

Gêneros discursivos

Sobre os Gêneros Discursivos, pode-se dizer que são a base do ensino de língua materna em muitos países. No Brasil, a orientação para o ensino de línguas a partir dos gêneros discursivos surgiu na década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos orientam as práticas e estratégias de ensino de línguas no país. Segundo os PCNs: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (Brasil, 1998, p. 21).

É essencial que os docentes busquem compreender a estrutura teórica que orienta suas práticas de ensino, especialmente as concepções de Mikhail Bakhtin sobre a organização do discurso por meio dos gêneros discursivos. Para Bakhtin, (2003) “na interação oral ou escrita, os sujeitos recorrem a determinados gêneros discursivos, que são “inerentemente associados às necessidades dos falantes/escritores”. Para melhor compreensão dessa afirmativa embasamos o critério postulado a seguir:

Os gêneros discursivos são presentes em toda atividade comunicativa humana e são tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional, como exposto em sua obra *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 1992).

Não existe um modelo imutável de texto; os gêneros discursivos evoluem para atender às necessidades dos sujeitos em qualquer situação comunicativa. Portanto, é importante que os professores trabalhem com variados gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin (1992), “o conceito de gênero discursivo refere-se a formas típicas de enunciados que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social”. Esse conceito está relacionado com o caráter social e dialógico da linguagem, apregoado por Bakhtin e pelos teóricos do Círculo de Bakhtin, e tem aberto novos caminhos para o trabalho pedagógico com a linguagem verbal, demandando uma nova abordagem para o ensino da língua materna.

Ao tomar por base essas considerações, Bakhtin (2010, p. 261) explica que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Visualizar a língua como uma manifestação concreta da interação social é importante e necessário para os

participantes da comunicação, seja aluno, professor ou ainda o ser social falante e interpretativo no processo. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1992, p. 127), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Seu conceito de gênero discursivo abrange todas as produções de linguagem (enunciados) – faladas ou escritas – realizadas em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social.

Exemplos de gêneros discursivos orais incluem conversas, piadas, provérbios, entrevistas, palestras, explicações, apresentações orais, interrogatórios, depoimentos e cordéis. Gêneros escritos incluem cartas, requerimentos, procurações, notícias, reportagens, propagandas, bilhetes, romances, contos, poemas, charges, relatórios, receitas, listas de compras, cartões de felicitações, notas fiscais, recibos, verbetes de dicionário e cheques.

Bakhtin divide os gêneros do discurso em dois grupos: primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários referem-se às circunstâncias cotidianas nas quais a comunicação é realizada, como diálogos, que são considerados formas clássicas de comunicação, conferindo importância às ideologias cotidianas. Os gêneros secundários são mais complexos e aparecem em circunstâncias de comunicação consideradas mais elaboradas, como romances,

contos, crônicas, artigos de opinião, manuais de instrução, textos científicos, oficiais, publicitários e redações escolares. Bakhtin (2010) relata que:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2010, p. 263).

Para Bakhtin (1992), falamos apenas por meio de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo, ou seja, dispomos de um rico repertório de gêneros discursivos orais e escritos. Para Lopes-Rossi (2005), “a variedade dos gêneros é muito grande, pois essa noção abrange tanto as situações de comunicação oral quanto de escrita, englobando, desde as formas cotidianas mais padronizadas (saudações, despedidas, felicitações, etc.

[...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p. 268).

Bakhtin não distingue os gêneros discursivos pelas suas propriedades formais, já Rodrigues (2005) afirma que há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma (embora os gêneros mais estabilizados possam ser “reconhecidos” pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que cria e define o gênero, mas a sua ligação com uma situação de interação dentro de determinada esfera social.

Essas práticas discursivas têm se revelado eficazes no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, pois o contato com textos fora da sala de aula ajuda a dominar a leitura e entender os significados pretendidos pelos textos, promovendo a criticidade. Portanto, os professores devem usar diferentes abordagens metodológicas conforme os gêneros, como indica a citação a seguir:

Antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Geraldi (1996, p.480)

Compreende-se que o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa devem aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que compreendam e interajam com os discursos que os cercam. É fundamental que o professor incentive a prática, discussão e leitura de textos com diferentes funções sociais, pois desde as séries iniciais, o contato com diversos gêneros discursivos aprimora

a competência linguística dos educandos. Isso acontece por meio da prática de leitura, escrita e oralidade, demonstrando o caráter dinâmico dos gêneros discursivos.

Lopes-Rossi (2005) explica que, “para o aluno ser um sujeito ativo na produção de textos e perceber as condições de produção e circulação dos gêneros, é necessário desenvolver sua competência comunicativa”. Isso inclui conhecimentos linguísticos e específicos sobre os diferentes gêneros discursivos. O professor, por meio de projetos pedagógicos, deve criar condições para que os alunos se apropriem das características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, em situações de comunicação real (Lopes-Rossi, 2002).

Conforme as DCE (Brasil, 2007, p. 56), “a leitura é um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas”. Ao ler, o indivíduo recorre a suas experiências e conhecimentos prévios, configurando a leitura como algo individual. É necessário trabalhar o gênero discursivo conto na educação infantil, especialmente no primeiro período do CMEI Amâncio José de Moraes, com crianças de 4 a 5 anos, para que elas possam analisar, relatar, observar e formar opinião, gerando descobertas, conhecimentos e interpretação, pois “a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores” (Silva, 2002, p. 12).

Bakhtin (2003) afirma que a língua é um fenômeno sócio-histórico, cujas manifestações não podem ser dissociadas de

seus falantes e de seus atos, das esferas sociais e dos valores ideológicos. A língua é uma atividade social, estratificada por valores ideológicos, e a produção do enunciado vincula-se às condições da situação de interação e do gênero. Portanto, a dimensão linguística, por si só, não é suficiente para constituir o enunciado.

Projeto didático de gênero

Desde os tempos mais remotos até os dias atuais, a história da humanidade se fez através de histórias, transmitidas oralmente de cultura em cultura ou de geração em geração. Elas foram registradas em cavernas, pedras, paredes e, finalmente, no papel, tornando-se letras e livros. Essas histórias entraram na vida das pessoas, que as recontaram, recriaram e ilustraram, expandindo o mundo da imaginação. Isso se liga às capacidades das crianças, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5/2009) definem a criança como:

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

Por mais visual e virtual que seja o mundo contemporâneo, contos e histórias continuam fascinando pessoas de todas as idades, cores, graus de escolaridade e condições sociais. No primeiro período do CMEI Amâncio José de Mores, esses momentos prazerosos despertaram entendimento e aprendizado, especialmente para crianças da educação infantil. O contato com diversos gêneros discursivos leva-as ao mundo da imaginação, causando fascinação e contribuindo significativamente para seu aprendizado. Gutfreind (2014) postula sobre a “importância dos finais felizes nos contos, observando que crianças familiarizadas com contos tendem a criar finais felizes ou melhores para seus sonhos. Bettelheim 1980 apud Lewis Carroll, chama os contos de “presente de amor”, pois oferecem esperança para o futuro. No projeto com o conto da *Galinha Ruiva*, as crianças foram levadas ao imaginário infantil, refletindo sobre valores e atitudes, tanto boas quanto ruins, no seu dia a dia.

Um projeto com gênero requer a apresentação e desenvolvimento de atividades e exercícios para que os alunos atinjam o objetivo estabelecido. Ao se familiarizarem com as exigências, os alunos progredem no aprendizado, aproximando-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados. O quadro a seguir inicia-se com um módulo de leitura para conhecimento do gênero, seguido por um módulo de produção escrita e, por último, um módulo de divulgação.

Quadro 1 – Estrutura do projeto com gênero

Módulos didático

Sequência didática

Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo.



Série de atividades de leitura, comentários, discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais.

Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típica.



Série de atividades de produção

- Planejamento de produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações recursos, recursos necessários)
- Coleta de informações
- Produção de primeira versão
- Revisão colaborativa de texto
- Produção de segunda versão
- Revisão colaborativa de texto
- Produção da versão final, incluindo o suporte

Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de divulgação do gênero.



Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula, até mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação de gênero.

Fonte: Autora

Percebe-se todos os projetos de produção bem-sucedidos relatados por Lopes-Rossi (2005) seguem o esquema geral apresentado no quadro acima. Esses projetos começam com um módulo de leitura, em que o aluno toma conhecimento do gênero em várias dimensões ou aprofunda

seus conhecimentos. As atividades de leitura (sequência didática) visam à compreensão dos exemplares selecionados em vários níveis inferenciais, constituindo-se um módulo do projeto baseado no pressuposto de que o aluno ainda não conhece suficientemente bem o gênero discursivo proposto pelo professor e seria incapaz de produzi-lo adequadamente.

Silva (2002) explica que nas escolas brasileiras, a cópia, a paráfrase e a memorização formam o tripé de atividades de leitura mais conhecidas e utilizadas. O ensino de leitura, ao ser institucionalizado, perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e se transformou numa rotina estafante. Sob esse ponto de vista,

Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, apregoação de valores, exercícios de compreensão e interpretação, “obtenção de nota”. Com isso, a interação entre os textos e os leitores acabou por ser distorcida, desviando-se de seu propósito: a promoção da reflexão, da discussão, a produção de novos significados (Silva, 2002, p. 14).

Nesses aspectos, cabe ao professor a substituição ou adaptação do material a ser utilizado, de modo que o texto não seja visto apenas como um objeto passível de decodificação, mas como uma estrutura possível de significação, que carrega consigo uma visão de mundo, que pode gerar conhecimentos

e possui uma ação transformadora do sujeito-leitor, nesse caso, o aluno.

Cabe ressaltar que, conforme os PCNs (Brasil, 1998, p. 78), “se na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais ele convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se mais significativas”.

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa. Adapta [...] A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

De acordo com (Silva, 2002 p. 13) “a escola deve se apresentar como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução do texto”. A leitura deve ser vista como um processo contínuo de descoberta e atribuição de significados e não como um evento fragmentado. O professor deve apresentar diversos gêneros a seus alunos, sempre considerando seu contexto para que possam se tornar hábeis na leitura de textos variados. É importante escolher gêneros que estejam alinhados com a esfera social dos alunos, pois alguns podem não se adequar ao seu contexto.

A explicação para Lopes (2002) é que, para o aluno ser ativo na produção de textos e entender os diferentes gêneros, é necessário desenvolver sua competência comunicativa, que inclui conhecimentos linguísticos e específicos sobre os gêneros discursivos. A respeito da circulação dos gêneros, é fundamental considerar o contexto de cada texto e como a linguagem é usada, sempre lembrando que os gêneros são dinâmicos e sujeitos a mudanças, como observou Bhatia (1993).

Assim, cabe ao professor, por meio de projetos pedagógicos, promover o conhecimento, leitura e discussão sobre os gêneros escolhidos e suas funções sociais, incluindo sua produção escrita e circulação social. Isso permite que os alunos se apropriem das características discursivas e linguísticas dos gêneros em situações reais de comunicação (Lopes-Rossi, 2002). O professor proporciona aos alunos um campo amplo de interpretação, onde o texto se torna uma construção de saberes e ideologias abertas a críticas e transformações.

Metodologia: a Base Nacional Comum Curricular e os objetivos de leitura e escrita para educação infantil

A criança se desenvolve por meio da leitura do mundo ao seu redor, mesmo sem saber ler, participando de um processo de letramento que envolve contato, críticas e

interpretações que culminam na produção de texto. A leitura dinâmica na sala de aula facilita a produção textual, com o professor incentivando o interesse pela leitura por intermédio de recursos, como revistas em quadrinhos, livros infantis e poemas. A leitura deve ser uma prática contínua, não apenas uma atividade momentânea. De acordo com a autora a seguir:

Há crianças que ingressam no mundo da linguagem escrita através da magia da leitura e outras que ingressam através do treino das tais habilidades básicas. Em geral, os primeiros se convertem em leitores, enquanto os outros costumam ter um destino incerto. Ferreiro (2002, p. 59).

Destacamos através dessa afirmativa que, crianças entram no mundo da linguagem escrita de diferentes maneiras, sendo que aquelas que se encantam com a leitura tendem a se tornar leitores. A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza direitos de aprendizagem para crianças em creches e pré-escolas, incluindo expressar-se por meio de várias formas de arte, produzir histórias, levantar hipóteses sobre textos e selecionar livros para leitura.

A capacidade de expressar-se e redigir é crucial para o mercado de trabalho e a interpretação vai além da leitura em voz alta. O professor tem um papel vital em mediar a prática da leitura e escrita, promovendo a evolução do aprendizado textual. observa avanços na percepção das produções infantis, que agora são vistas como formas de escrita em vez de tentativas erradas. A leitura em voz alta e a valorização

da biblioteca são práticas importantes para a formação de leitores.

Para iniciar textos literários na educação infantil, é essencial apresentar produções acessíveis e motivadoras para as crianças. Como Jobim (2009, p. 117) sugere, introduzir textos mais simples pode facilitar o acesso a temas mais complexos no futuro. A produção textual deve ser contextualizada na vida social das crianças e o professor deve explorar diferentes gêneros e esferas comunicativas.

A BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância da leitura e escrita como práticas fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A criança já tem contato com a leitura antes de chegar à escola e o papel do professor é direcionar e ampliar essa prática. A produção textual envolve interação com diferentes formas de leitura e escrita e a criança deve ser incentivada a participar ativamente desse processo. Segundo Smolka (2003, p. 69), mesmo antes de compreender a língua em detalhes, as crianças já se apropriam de sentidos sociais por intermédio da escrita. Diante desse cenário, a pesquisa foca no conto *A Galinha Ruiva*, visando trabalhar com os alunos valores, como solidariedade, cooperação e respeito, além do conhecimento do gênero.

Para desenvolver o projeto com o gênero conto, foram selecionados objetivos de aprendizagem da BNCC, em diálogo com as fases:

Quadro 2 – Proposta de projeto de leitura de contos para educação infantil

Fases do projeto	Objetivos da BNCC
<p>Módulo I: Leitura</p> <p>Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (E103EF04) - Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. ✓ (E103EF06) - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. ✓ (E103EF09) - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
<p>Módulo II: Escrita</p> <p>Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (E102EF08) - Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). ✓ (E102EF09) - Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. ✓ (E103EF09) - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
<p>Módulo III: Divulgação ao público</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (E102EF05) - Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, etc.

Fonte: a autora.

Projeto de leitura e escrita do conto infantil

Durante o desenvolvimento do projeto, foram desenvolvidos os módulos de Leitura, Escrita e Divulgação mediante algumas atividades de leitura e produções envolvendo o conto da Galinha ruiva.

Módulo I: Leitura

As crianças foram incentivadas a:

- a) Ouvirem o conto da *Galinha Ruiva*, que foi retroprojetado através da *data-show* (livro digitalizado) ou com o livro;
- b) Foi explorado o texto narrativo por meio de perguntas, embasado na oralidade durante o desenvolvimento do projeto, onde as crianças interpretaram o conto usando figurinos, expressando-se, vivenciando e criando sua própria história através do que ouviram, desenvolvendo sua imaginação dentro do trabalhado neste gênero;
- c) Realizaram texto coletivo a respeito do conto, sendo incentivadas a opinarem ou darem um novo destino à história, expondo os seus pontos de vista que mais lhes chamaram a atenção;
- d) Opinaram sobre as atitudes dos personagens da história (se foram boas ou ruins);
- e) Foram apresentados na roda de conversa, alguns valores, como: solidariedade, cooperação e respeito, para que elas pudessem identificar e os reconhecer em suas atitudes no seu dia a dia;
- f) A galinha foi apresentada dentro de uma caixa surpresa, sendo perguntado o que havia na caixa? É pesado ou leve?

Ainda, deixar uma criança colocar a mão dentro da caixa para perceber a textura...é macio? É áspero...etc. (Oferecer dicas até descobrirem o que tem na caixa). Por fim, deixar os alunos terem contato com a galinha, passar as mãos sobre as penas (textura).

Módulo II: Escrita

As crianças foram incentivadas a:

- a) Realizarem o reconto ilustrativo do conto por meio de desenhos;
- b) Realizarem texto coletivo a respeito do conto, incentivando-as a opinarem ou darem um novo destino à história, podendo expor os seus pontos de vista que mais lhes chamaram a atenção;
- c) Encontrar no caça-palavras pelo menos um personagem da história;
- d) Oralmente produzir frases sobre cada personagem e a professora registrou no quadro, observando como se forma cada palavra citada na frase;
- e) Escrever a música: *A galinha ruiva é sensacional* em cartaz, cantar e ler com os alunos...

A partir das atividades propostas, puderam ser contemplados os objetivos:

Quadro 3 – Objetivos alcançados com a escrita

<p>Módulo II: Escrita</p> <p>Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas.</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ (EI02EF08) - Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias, etc.).✓ (EI02EF09) - Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.✓ (EI03EF09) - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
--	---

Fonte: a autora.

Sabe-se que o contato da criança com o mundo letrado inicia-se cedo, mesmo antes da educação infantil. Hoje em dia, as crianças são expostas precocemente à cultura letrada. Quanto mais cedo forem inseridas no universo da leitura, contos e informação, mais naturalmente desenvolverão habilidades de escrita. Sugere-se que atividades lúdicas e prazerosas permitam às crianças explorar essas habilidades, promovendo um aprendizado divertido e respeitando seus direitos de aprendizagem, garantindo, assim, um contato enriquecedor com a leitura e a escrita.

Conclusão

O mundo infantil, repleto de fantasia e descoberta, difere significativamente do mundo adulto. O projeto proposto visa

iniciar a leitura de contos no caminho do “ler por prazer”, que é alimentado pela fantasia, curiosidade e mistério, incentivando as crianças a se envolverem com cada frase e ilustração, o que desperta o interesse pela leitura e pela escrita.

Os contos são ferramentas valiosas para o desenvolvimento da leitura infantil, ativando a fantasia e a reflexão necessárias para formar leitores competentes. O objetivo do projeto foi criar uma abordagem de leitura de contos para a educação infantil, com atividades direcionadas à leitura e escrita desse gênero, promovendo a formação e o desenvolvimento de leitores desde os anos iniciais.

Ao propor atividades lúdicas, como leitura de poemas, contação de histórias e audição de músicas, o projeto torna o aprendizado agradável e desejável. Isso resulta em um envolvimento ativo das crianças e no desenvolvimento de habilidades previamente não exploradas. Com essas atividades, tanto professores quanto crianças terão amplas oportunidades para se desenvolver socialmente e explorar o mundo da leitura.

Referências

ALLE. **Alfabetização Legal**. 2011. Disponível em: <http://allealfabetizacaolegal.blogspot.com.br/2011/03/quatro-pilares-daalfabetizacao.html>. Acesso em: 22 dez. 2018.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BHATIA, V. K. **Applied discourse analysis of English legislative writing. A language studies unit research report**. Birmingham: University of Aston, 1983.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 2018. Disponível em: [Basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf). Acesso 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

JOBIM, José L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. *In*: ZILBERMAN, R. ROSING, T. M. K. **Escola e Leitura: Velha crise novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 113-137.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONIZIO A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, E. T. **Produção de leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLYA, L. C. Concepções de linguagem. *In*: TRAVAGLYA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Capítulo **10**

INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM AUTISMO: INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Raquel da Silva Mesquita

Mirian Folha Araújo Oliveira

Nilzene Nataniel de Santana Nascimento

Virginia Nataniel de Santana Pereira Bandeira

Introdução

Estudos afirmam que os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), dos quais o autismo faz parte, caracterizam-se por uma série de ações que ferem o comprometimento de três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de

comunicação e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (DSM-IV-TR, 2002). Assim, a criança autista é conhecida por suas particularidades restritas e percepções individuais, bem como comportamentos que, somados à severidade do transtorno, constituem estressores que podem potencializar a não socialização para com a família, cuidadores, professores e colegas.

Na caracterização do DSM-IV-TR (2002) estão incluídas cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra Especificação, sendo o autismo o transtorno prototípico dessa categoria. Este, por sua vez, manifesta especificamente o comprometimento da interação social, é caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, assim podemos observar uma quantidade X de ações, como: dificuldades na espontaneidade, imitação e jogos sociais, bem como uma incapacidade em desenvolver amizade com companheiros da mesma idade; comprometimento acentuado no uso de comportamentos verbais e não verbais, além da falta de reciprocidade social e emocional; atraso na aquisição da fala, uso estereotipado e repetitivo da linguagem e uma incapacidade em iniciar e manter uma conversação.

Historicamente, as primeiras publicações a respeito da síndrome do autismo foram de autoria do psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, denominando-a inicialmente

de “distúrbio autístico do contato afetivo”. Anos depois o termo foi substituído por “autismo infantil precoce”, após análises de crianças que apresentavam comprometimento interacional social (Kanner, 1944). Com o passar dos tempos, a etiologia do termo autismo foi sendo alterada por intermédio de estudos científicos, definindo-se por meio de graus de severidade, novas características e conceituações, bem como comprovação de evidências consideráveis nas quais o autismo se mostra como um transtorno de elevada base genética e alterações na estruturação cerebral.

Diante da relevância desse debate, o tema desta pesquisa surgiu da necessidade de esclarecimento, mediante uma entrevista objetiva com apenas um questionamento, como o profissional psicopedagogo vem desempenhando sua função de forma interventiva em espaços de Educação Infantil com a presença de estudantes autistas, considerando todos os aspectos práticos formativos e normativos? Este estudo justifica-se como relevante pela necessidade de reflexões constantes sobre o desencontro entre os inúmeros avanços tecnológicos, as contribuições das ciências ao longo dos anos, o progresso significativo das normativas legais no que diz respeito ao direito da criança portadora de Espectro Autista com uma educação de qualidade com direito à inclusão coesa entre o discurso e o cotidiano.

O processo metodológico do estudo está apoiado na pesquisa de abordagem qualitativa, onde temos como

colaboradoras duas psicopedagogas atuantes na Rede Pública de Ensino que contribuem com desenvolvimento e participam da rotina diária de crianças com autismo. Como instrumento de coleta de dados, foi usada a entrevista semiestruturada com questionamentos abertos, o qual foi narrado pelas protagonistas. O nosso desejo é que o tema aqui proposto e os resultados desta pesquisa auxiliem na prática escolar e nas reflexões futuras sobre a inclusão desse público.

Travessia metodológica

Este estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, pois permite maior aproximação com o objeto pesquisado (Gil, 2008). Foi ancorado na abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2003), permite ao pesquisador aprofundar-se no assunto, de modo a encontrar os significados das ações e das relações humanas que ali se situam, possibilitando maior conhecimento a respeito do objeto de estudo e sua razão de ser. A pesquisa foi realizada com duas psicopedagogas que atuam com TEA, as quais terão nomes fictícios no decorrer do texto, sendo elas: *Ana e Maria*.

O instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada via WhatsApp por meio do Google Forms, facilitando a fidelidade das respostas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra, lidas e analisadas com o auxílio dos teóricos citados. A entrevista

foi realizada na segunda semana do mês de março de 2023. Após o processo de coleta de dados, o material foi analisado, passando do seu estado bruto para ter sentido lógico que responda ao problema pesquisado (Mozzato; Grzbovski, 2011) por meio de uma análise qualitativa.

O atendimento de crianças com autismo no ambiente escolar de forma inclusiva

Em tempos remotos pouco se falava em inclusão de crianças autistas no ambiente escolar, em alguns países europeus os pais eram aconselhados a colocar seus filhos em uma instituição residencial ou em uma grande instituição do Estado, onde a criança recebia pouca intervenção, sendo assim excluído da rede regular de ensino. Nos Estados Unidos, como exemplo, ambos portadores de Espectro Autista ficavam à mercê de cuidados assistencialistas enquanto os pais trabalhavam. À medida que os programas se tornaram mais sofisticados, as escolas foram melhorando seu trabalho de educação para crianças com autismo (National Research Council, 2001).

Outrora, em tempos atuais, essas crianças são amparadas pelas normativas legais e devem ser incluídas na rede regular de ensino. A realidade escolar exige preparo, atualizações constantes e presença de diversos profissionais que, juntos, façam um trabalho coletivo de intervenção,

considerando que mais crianças estão sendo diagnosticadas e, com o diagnóstico precoce, estão apresentando progressos à medida que o atendimento é prestado e interações são realizadas.

A cada dia surgem mais trabalhos de pesquisa sobre tratamentos baseados em evidências, contudo vê-se que as famílias de alta renda são privilegiadas por apresentarem recursos financeiros ideais para buscar um diagnóstico e ter acesso a serviços especializados; em contrapartida, famílias na pobreza têm menos noção da condição e menos probabilidade de receber um diagnóstico ou acesso a serviços (Palmer; Walker; Mandell; Bayles; Miller, 2010). Essa disparidade social tem afetado muitas crianças com o Espectro Autismo, pois o mesmo necessita de intervenções e acompanhamento por parte de profissionais e familiares em tempo hábil para a obtenção de resultados e desenvolvimento.

Quanto aos níveis (o autismo é dividido nos níveis leve, moderado e severo, conforme a autonomia da pessoa, sua necessidade de ajuda e a intensidade das características) de comprometimento se percebem, dentre outros elementos, principalmente pela intensidade da necessidade de apoio de outras pessoas para atividades da vida diária e sociais. Assim, outro aspecto relevante é o papel da escola, no ensino infantil, em estar próximo do desenvolvimento inicial da criança nos seus primeiros anos escolares, em observar e perceber traços do espectro, colaborando, desse modo, com o diagnóstico e

intervenções precoces, melhorando de forma substancial os resultados.

É possível perceber a importância do acompanhamento profissional aliado ao pedagógico em diversos relatos de autismo, como exemplo temos o apoio psicológico, este por sua vez se torna relevante ao fazer com que o paciente adeque às suas necessidades e tenha facilidade em realizar suas tarefas diárias. Assim como afirmam Mello, Brabo e Miranda (2018), é necessária uma intervenção profissional que subsidie meios, a partir de instrumentos e técnicas que viabilizem o pleno desenvolvimento do autista. Considerando que, como afirmam Brito *et al.* (2020), uma das características do autismo é a resistência a mudanças, assim, o apoio de diversos profissionais favorece o amplo desenvolvimento do estudante e o faz se sentir parte de um meio.

Corroborando com esse pensamento, o autismo, frequentemente, vem acompanhado de comorbidades, como epilepsia, distúrbios do sono, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), depressão e ansiedade, entre outros. Por isso, Savall *et al.* (2018) afirmam que é preciso uma investigação minuciosa que defina um diagnóstico preciso para que o paciente possa buscar uma intervenção precocemente e adequada às suas necessidades.

A formação de professores e o trabalho multidisciplinar com o psicopedagogo em busca da inclusão da criança com TEA

Sabemos que a educação inclusiva deve ser ofertada no ensino regular com o propósito de incluir o aluno com necessidades educativas especiais e para isso acontecer a escola deve ser adaptada ao aluno, de acordo com suas necessidades, sendo este um desafio. A partir dessa compreensão, pensa-se na formação do professor como fundamento inicial de extrema importância para basilar a inclusão e proporcionar o acontecimento da mesma, pensando em uma aprendizagem coerente com uma boa convivência no espaço escolar. A parceria do professor e “mediador” e as atividades adaptadas devem permear todo o processo do ensino-aprendizagem, o que é adquirido em sua contínua formação.

O teórico Bueno (2009) destaca que se o professor não tem uma orientação adequada ele não contribuirá para a inclusão, a teoria precisa ser colocada em prática, sustentada em uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas ao ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais. As normativas legais prezam pela formação docente, bem como desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB

9.394/96 (Brasil, 1996), Declaração de Salamanca (1994), Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015) esclarecem que tais procedimentos educacionais devem ser praticados em todas as Instituições educativas do país, da educação infantil até o ensino superior, sendo, portanto, a formação do professor o ponto de partida para tal inclusão.

Considerando o foco da discussão, a lei que dá suporte às pessoas com Transtorno do Espectro Autista é a Lei 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, e o Decreto 8.368/2014, que regulamenta a referida Lei. O seu artigo 4º traz de forma contundente a questão da educação:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2012).

Assim, percebe-se que embora a Lei garanta a inclusão, é necessário que o professor tenha preparo intelectual e profissional, porque sem essa formação é impossível a inclusão acontecer, somando-se a isso um trabalho de conscientização na escola e na comunidade, buscando-se mecanismos junto às autoridades competentes para a efetivação da política de inclusão.

Nos argumentos apresentados por Cunha (2013, p. 19), destaca-se:

É fundamental pensar na escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres.

Nesse sentido, a contínua formação docente é tão relevante quanto a união do professor, auxiliar e psicopedagogo na busca de estratégias, materiais pedagógicos adequados, formulação e estudos de laudos, encaminhamento para outros profissionais, dentre outros aspectos metodológicos que beneficiem a formação dessas crianças e sua inclusão não apenas na escola, mas na sociedade como um todo, assim produz bons resultados na criação de materiais didáticos e desenvolvimento desses educandos de público especial.

Profissionais que se especializam para trabalhar com o método Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que é observar, analisar, explicar o comportamento; o Sistema de comunicação por troca de imagens (PECS), que pode ajudar na comunicação através de imagens para estimular a fala por meio do que eles estão vendo, podem conseguir resultados positivos no fazer pedagógico e na aprendizagem. Portanto, incluir esses estudantes na prática educativa é proporcioná-los o direito

básico prezado em lei, não negligenciando a sua condição inata de ser aceito e participe de uma sociedade igualitária e justa.

Percepções psicopedagógicas relacionadas ao TEA na Educação Infantil

Os questionamentos semiestruturados nos proporcionaram a percepção das psicopedagogas em busca de respostas e estratégias que sanassem a exclusão das crianças autistas na rede pública de ensino, pensando em fortalecer a base infantil e o progresso/evolução das capacidades motoras e psíquicas dessas crianças. As profissionais assinaram o Termo de Consentimento Mútuo de suas falas e apresentaram suas percepções aos serem questionadas sobre o assunto.

Os questionamentos iniciais sondaram as principais intervenções psicopedagógicas que as profissionais vêm realizando no ambiente escolar de maneira contínua e frequente. A seguir a “voz” das participantes:

[...] Realizo com frequência observações, orientações aos professores, passo algumas estratégias de inclusão para a gestão, principalmente na abordagem com os pais, que muitas vezes não se atentaram às necessidades dos filhos, e proponho algumas formações com palestras para os professores (Ana, 2023).

[...] Dependendo da escola consigo realizar algumas intervenções, outras se fecham e assim dificultam o meu

trabalho. Costumo fazer uma reunião com professores de alunos com TEA e com a gestão para entender o que eles estão vivenciando, o que já perceberam, se já abordaram o assunto com os pais, etc... Em seguida, sigo observando a criança e produzindo uma espécie de relatório do que a escola pode fazer quanto a materiais pedagógicos, planejamento, avaliação daquele aluno com TEA e direcionamento a outros profissionais. Dependendo da reação e aceitação dos pais daquele aluno com TEA tudo ganhará um sentido (Maria, 2023).

Baseando-se nessas falas é compreensível que a intervenção se efetiva pela inclusão e acolhimento escolar, bem como pela aceitação da família; esse conjunto faz toda a diferença no processo de imersão e desenvolvimento da criança com TEA. Para Oliveira e Lima (2016), é importante também que a criança com TEA seja observada e analisada dentro de uma visão ideal de suas necessidades, assim o estabelecimento de um planejamento e rotina de atividades centradas em possibilidades para seu desenvolvimento cognitivo e social, e a repetição dessas atividades de forma planejada, ajudarão a criança a se sentir mais segura e confiante.

Dando prosseguimento, foi perguntado às profissionais os níveis de TEA que vêm se apresentando com frequência nas escolas durante esses últimos anos, baseando-se em suas experiências.

[...] Tenho me deparado com muitas crianças que se enquadram nos níveis 1 e 3. Quando é nível 1, às vezes

demoramos a identificar, já que temos aqueles que apresentam poucos aspectos, por outro lado, o nível 3 é perceptível (Ana, 2023).

[...] Como trabalho atendendo somente a Educação Infantil, tenho visto muitas crianças de nível 1 que chegam à escola e os pais não apresentam conhecimento sobre o TEA. Mas já vivenciei uns casos de crianças de nível 2 (Maria, 2023).

Outro questionamento ocorreu a respeito das principais reações familiares aos laudos, intervenções escolares e abordagem inicial sobre o assunto vivenciadas pelas profissionais.

[...] Sentimento de medo, fuga, luto e desequilíbrio emocional (Ana, 2023).

[...] São muitas reações, algumas já esperadas e outras inesperadas. Já vivenciei tantas coisas que se eu for falar você chega a não acreditar. Muitos chegam na escola chorando com o laudo nas mãos, gritando aos prantos, outros aos serem abordados pela escola ficam com o semblante de medo, como se fosse o fim da vida, alguns chegam calmos procurando respostas por ter sido alertado por algum familiar, vizinho, e por aí vai... (Maria, 2023).

A aceitação da família é essencial para ocorrer a procura de profissionais que depositem segurança, acolhimento e respostas ao novo. Nesse percurso, a escola é uma das instituições que deve apresentar respostas e meios de adaptação à criança com TEA. É de suma importância a

elaboração de políticas públicas, leis, a fim de informar e conscientizar a população e os pais ou responsáveis por crianças com TEA, todos precisam estar cientes dos direitos que assistem a essas crianças, atuando incansavelmente na busca do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

As psicopedagogas foram questionadas também sobre como percebem a formação docente para atuação e inclusão dessas crianças na Educação Infantil. Ambas destacaram que o corpo docente, nas instituições em que elas atuam, dominam apenas as disciplinas da licenciatura e que, por conta disso, as palestras têm ajudado na familiarização com a temática. Essa notícia não deixa de ser obsoleta quanto à necessidade de formação continuada dos profissionais em diversas áreas, constatando aqui a Educação Especial como um todo.

Em busca de conhecer as percepções futuras das entrevistadas sobre o Espectro Autismo nos ambientes escolares, estas foram indagadas sobre como esperam ver a escola daqui a dois anos.

[...] Vejo reportagens e matérias que falam que daqui 2 ou 3 anos a cada 30 crianças uma nascerá com TEA, assim só vejo uma saída: a escola precisa se preparar para receber essas crianças e o corpo docente precisa se qualificar. O assunto TEA precisa deixar de ser um susto, temos que nos adaptar e incluir essas crianças de forma saudável, então a minha visão futura é de uma sociedade com número altíssimo de TEAs e um pouco mais de estudos, pesquisas e uma demanda de cursos capacitantes (Ana, 2023).

[...] A minha visão sobre o futuro da escola é que os professores, sim, em especial os professores que são os autores do ensino, se capacitarem mais para o TEA não virar uma incógnita sem respostas. Como os números aumentam sem parar, eu vejo que outros profissionais precisam estar no “chão da escola”, fornecendo apoio, os fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos, entre outros. Todos devem “erguer a camisa” sem medo. Vejo também que a sociedade e a gestão municipal devem abraçar os psicopedagogos abrindo espaços de trabalho, esses profissionais têm muito a contribuir e hoje vejo que são poucos os que atuam por meio de contratos (Maria, 2023).

É possível perceber pelas falas das profissionais a importância do acompanhamento profissional escolar, o fato de o estudante ter, por exemplo, apoio psicológico, faz com que ele se adeque às suas necessidades e tenha facilidade em realizar suas tarefas diárias e estudantis. Assim como afirmam Mello, Brabo e Miranda (2018), é necessária uma intervenção profissional que subsidie meios, a partir de instrumentos e técnicas que viabilizem o pleno desenvolvimento do autista. Considerando que o estudante tem o direito de ser integrado, assim passar pelo olhar de vários especialistas ajuda a escola a tratar o que frequentemente acarreta a aprendizagem, sendo que em alguns casos o TEA vem acompanhado de comorbidades, como epilepsia, distúrbios do sono, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), depressão e ansiedade, entre outros.

Concluindo a entrevista, foi pedido para que as psicopedagogas falassem o que necessita ser implantado de forma urgente nos ambientes escolares para que a inclusão dos estudantes autistas seja eficiente e ativa.

[...] Comprometimento do corpo escolar em entender que o TEA é uma realidade que precisamos enfrentar e aceitar, presença de mais profissionais na escola e abertura de concursos para psicopedagogos atuarem na escola colaborando com o professor titular e o auxiliar (Ana, 2023).

[...] Mais formação, empenho, plano de atendimento direcionado para a Educação Infantil. Vejo que esse público é peculiar e precisa de cuidados especiais, principalmente na fase de adaptação (Maria, 2023).

Diante das falas, podemos analisar que nos dias atuais as crianças já trazem um conhecimento prévio, ao ingressar na escola. Quanto mais cedo a criança for envolvida no processo escolar, mais ela se desenvolverá em relação àquelas que não têm acesso à escola, possibilitando a socialização e o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Considerando que o TEA traz grandes dificuldades ao longo da vida, nas habilidades sociais e comunicativas, dificuldades no desenvolvimento de forma global, quanto mais cedo essa criança ingressar na socialização escolar, mais cedo se desenvolverá em seus diversos aspectos, amenizando, sobretudo, defasagens no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social a partir do

suporte familiar, do processo educacional aliado a outros profissionais, das terapias multiprofissionais, etc.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado mostra a relevância de se falar sobre a temática TEA, retratando a necessidade da presença do psicopedagogo na escola, da formação continuada do professor pedagogo, de uma gestão ativa e eficiente no fazer pedagógico frente aos desafios e na formulação de estratégias e metodologias que atendam às necessidades desses estudantes na Educação Infantil.

Um dos pontos mais relevantes no decorrer da pesquisa foi a ênfase das participantes ao falar sobre interação e perspectivas futuras quanto ao TEA, ressaltando a dificuldade de socialização com o meio social que a pessoa com autismo possui, o que pode prejudicar as trocas de experiências com os pares e atrapalhar o desenvolvimento da sua comunicação. Ressaltamos também que a presença do diagnóstico precoce e as ações da escola na estimulação de atividades didáticas têm sua parcela de efetivação no desenvolvimento-aprendizagem.

A pessoa com autismo, em muitos casos, apresenta interesses restritos e repetitivos que podem impedi-la de sair de certa atividade para se iniciar outra sem uma prévia preparação, assim espera-se contar com demais profissionais

no espaço escolar, para juntos, de forma coletiva, atuarem na busca de resultados. As reflexões aqui feitas são uma “gota d’água” diante do mar de necessidades manifestadas, todavia esperamos que colabore com esclarecimentos e reflexões, mas também projete ações práticas que minimizem o isolamento e a não inclusão desses estudantes.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.764/12, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, DF: MEC, 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 7-25, 2009. Disponível: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRITO, A. R. *et al.* Autismo e os novos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. **Rev. Ped. SOPERJ**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 73-78, 2020. Disponível em: http://revistadepediatriasoperj.org.br/audiencia_%20pdf.asp?aid2=1098&nomeArquivo=72.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DSM-IV-TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KANNER, L. Early infantile autism. **Journal of Pediatrics**, v. 25, p. 211-217, 1944.

MELLO, A. C. S. de; BRABO, M. L.; MIRANDA, S. A importância da família no acompanhamento do usuário na ONG CIREs. **Revista de Serviço Social Unigranrio**, v. 1, n. 2, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOZZATO, A. R.; GRZBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e Desafios. **Revista de administração contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating young children with autism**. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

OLIVEIRA, S. M. de; LIMA, R. A. **Rotina na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil: O que dizem os professores?** 2016. Orientadora: Rafaella Asfora Lima. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404730/OLIVEIRA%3B+LIMA+->

+2016.1.pdf/c3ede42c-9e93-4246-97c3-c7faef3f9cb4.
Acesso em: 25 mar. 2023.

PALMER, R. F. *et al.* Explaining low rates of autism among Hispanic schoolchildren in Texas. **American Journal of Public Health**, v. 100, n. 2, p. 270-272, 2010.

SAVALL, A. C. R. *et al.* Avaliação diagnóstica interdisciplinar no Transtorno do Espectro Autista. *In*: SAVALL, A. C. R. (org.). **Transtorno do Espectro Autista**: do conceito ao processo terapêutico. São José: FCEE, 2018.

Capítulo **11**

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA EDUCATIVA QUE COLABORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

lasmim Ferreira de Lima

Aline Bettiolo dos Santos

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Introdução

O lúdico na educação infantil envolve jogos, brincadeiras e atividades criativas que promovem interações e que são importantes por contribuírem na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, social e cultural, bem como nos processos de socialização e comunicação das crianças. O lúdico constitui uma ferramenta que pode ser utilizada pelos docentes como

meio facilitador e dinâmico para o ensino e a aprendizagem. Kishimoto (2010, p. 1) ajuda a pensar a definição do lúdico, ao assinalar que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

Pensar a relação entre o lúdico e a educação infantil, o desenvolvimento das crianças, os significados de ludicidade, os sentidos e as experiências da educação infantil consistem em alguns aspectos relevantes para o processo de formação docente porque implicam perspectivas de formação, concepção de criança, de infância e isso também implica posteriormente nas práticas pedagógicas. Nessa direção, Luckesi (2014, p. 17, grifo do autor) aborda a relação entre ludicidade e a formação do educador e sobre o conceito, anota que:

Durante os anos que trabalhei com atividades lúdicas na Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA (1992-2006), em meus estudos, fui compreendendo que a *ludicidade* é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia.

A considerar a importância da presença do lúdico na educação infantil, importa que o docente inclua o aspecto lúdico em sua prática pedagógica com as crianças, de modo a realizar atividades que promovam divertimento e interação, sem perder de vista a intencionalidade, a singularidade das crianças e o contexto real da escola. A prática educativa não é uma atividade aleatória. Ao contrário, ela envolve planejamento e organização pedagógica.

Para tanto, um dos referenciais para o docente desempenhar suas funções, organizar o planejamento e embasar sua prática é primeiramente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Especificamente sobre a educação infantil, no art. 29 da referida lei, consta que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Em vista da temática aqui delineada, o presente estudo tem por objetivo geral abordar sobre o que é o lúdico e sua relação com a educação infantil, consoante a uma perspectiva que considera o lúdico como prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança nesta primeira etapa da educação básica. Assim, sublinhamos aqui a importância e a contribuição do lúdico para o aprendizado das crianças na educação infantil, bem como identificamos aspectos

pertinentes ao aspecto lúdico em produções científicas recentes, no campo da política educacional brasileira.

A abordagem metodológica qualitativa é a que orienta a presente pesquisa. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2007, p. 21), é a que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” assim, cabe anotar, por exemplo, que o lúdico é um elemento que igualmente se insere no universo da produção humana. De natureza bibliográfica e com cunho descritivo, o estudo conta com um levantamento de produções científicas a partir do repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os Grupos de Trabalho (GT) priorizados neste estudo são o GT 4 e o 7, que respectivamente investigam sobre didática e sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos. O recorte adotado foi o dos últimos seis anos, tendo em vista as edições de 2017 e de 2021 da Reunião Nacional da ANPEd. Para a seleção dos artigos observamos a relação entre título, resumo e palavras-chave, de modo a perceber se os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd focalizadas têm a ver com a temática do lúdico e a educação infantil, núcleo do presente estudo.¹

1 Cabe reiterar que a adoção de critérios é que permitiu a aproximação com os trabalhos dos GT de didática e de educação de crianças de 0 a 6 anos. Assim, mesmo que o foco do presente estudo não recaia sobre essas temáticas, importam as relações entre elas e o tema aqui em foco, isto é, o lúdico na educação infantil.

O lúdico na literatura: sobre o conceito e sua importância

O lúdico em sua etimologia é entendido como jogo, brincar ou brincadeira, referindo assim cada um desses termos:

Brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; Jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; Brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; já a Atividade Lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (Dallabona; Mendes, 2004, p. 108).

O lúdico tem sido um importante recurso para o processo pedagógico de ensino-aprendizagem do educando, de modo a contribuir para a construção do conhecimento de forma atrativa, dinâmica, prazerosa e divertida. A preparação da criança para a vida em sociedade começa com situações lúdicas.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. No lúdico estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativo também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo (Santos, 1997, p. 9).

A brincadeira não pode ser um mero passatempo e, de fato, não o é. Ela contribui para o desenvolvimento das

crianças, para o processo de socialização e de descoberta do mundo. Ademais, a escola é um espaço propício para o brincar coletivo. A partir do lúdico, a criança aprende sobre seu potencial e limitações, adquire atitudes de perseverança, assume riscos e reconhece que as limitações podem ser melhoradas.

Os materiais e objetos apresentados pelo professor podem instigar o imaginário infantil e, com isso, trazer contribuições ao desenvolvimento da memorização, a partir de processos que vão do concreto ao abstrato. É importante, para isso, que as atividades sejam planejadas, que vislumbrem as interações, a exploração dos aspectos físicos, motores, sociais, afetivos, cognitivos e que visem ao desenvolvimento de habilidades e da socialização das crianças que estão na etapa da educação infantil. Isso vai ao encontro do que o art. 29 da LDB (Brasil, 1996) assinala como finalidade da primeira etapa da educação básica, isto é, a finalidade de desenvolvimento integral da criança até 5 anos em seus múltiplos aspectos.

Considerando que o lúdico requer objetivos, requer igualmente planejamento para organizar o tempo, o espaço e os materiais. Planejar está ligado à preparação, à organização e à estruturação de determinado caminho a ser percorrido. A própria rotina pedagógica necessita ser pensada desde a chegada até a saída, com a proposição de atividades que envolvam musicalidade, contações de histórias, brincadeiras

desafiadoras e jogos. No decorrer das atividades é importante que as crianças não se mantenham como seres passivos, estáticos, mas que todas elas possam participar, obtendo experiências plenas e expressando suas emoções, pois o brincar faz parte da vivência da criança, é um modo de interagir com o mundo de forma criativa e saudável.

A potencialidade do lúdico, contudo, sai enfraquecida se o referido tema for elidido da formação docente. A considerar que a relação entre teoria e prática é um par de análise constante, o lúdico é mais uma entre as várias questões implicadas na formação docente.

A formação profissional do professor implica a constante articulação entre teoria e prática. A teoria vinculada aos problemas reais, postos pela experiência prática que, por sua vez, é orientada teoricamente. Nessa perspectiva, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas da educação e a prática docente (Loss, 2017, p. 1).

Estaria o lúdico sendo um aspecto de mediação na esteira da práxis pedagógica? Faz parte do debate sobre a didática e sobre metodologias? De que forma o lúdico se insere no contexto escolar da educação infantil das escolas públicas brasileiras? Haveria diferenças ao espaço dado ao lúdico entre instituições públicas e entre instituições privadas? E entre as várias regiões do país? Que perspectivas de pedagogia, de didática e de currículo poderiam estar envolvidas nesses questionamentos? As indagações extrapolam o objetivo

deste trabalho, mas sinalizam possibilidades futuras de investigação para o debate sobre a relação entre o lúdico e a formação docente.

Nesse sentido, quando o professor proporciona à criança diferentes possibilidades lúdicas e prazerosas, por conseguinte, novas ideias criativas surgirão. De acordo com Melo (2018, p. 36),

Não é necessário que haja brinquedos em sala de aula para que se possa realizar uma aula lúdica. Ludicidade está diretamente relacionada com a atitude do professor, seu envolvimento com a construção do conhecimento dos discentes. Assim, é preciso que se supere o olhar do lúdico apenas como sinônimo de jogos e brincadeiras. Se o educador proporciona momentos de prazer e entrega dos estudantes, situações de integração em que todos estão envolvidos em prol da consecução de algo, isso é sem dúvida uma aula lúdica.

O lúdico, portanto, pode ser utilizado como recurso de ensino-aprendizagem, para isso, todavia, importa que o professor estude, reflita, planeje, organize sua prática pedagógica e aproprie-se de atividades que estimulem o desenvolvimento da criança. Para uma prática educativa como essa, que insere o lúdico no contexto da escola, é fundamental que o professor tenha alguma percepção do sentido e da dimensão que as atividades lúdicas desenvolvem nas crianças. Esta é a ideia que nos mobiliza na seção a seguir, em que os estudos do levantamento bibliográfico são abordados em alguns de seus aspectos.

Levantamento bibliográfico: notas de um exercício de análise

Os artigos descritos inicialmente são referentes ao Grupo de Trabalho (GT) 4 que trata sobre a didática, apresentados na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, no ano de 2017. A partir deles, assinalamos que o docente em sua prática precisa ter conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos para estar apto a exercer a sua profissão. Em sua formação, é necessário que sejam adquiridos conhecimentos que ajudem o educador a construir uma base para organizar suas atividades e sua prática de modo mais amplo. Isso não significa apenas saber preparar aulas, mas significa a associação entre teoria e prática, implica conhecer a realidade do educando, a cultura na qual está inserido e é nesse movimento que se vislumbram mudanças e transformações na realidade. Daí a importância da formação inicial e continuada de professores, porque a depender da base da formação, o lúdico pode ou não se constituir em um elemento relevante para o contexto pedagógico.

Por entender que a concepção de lúdico enquanto uma prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança na educação infantil também se relaciona com o conceito de didática, no Quadro 1 consta uma amostra dos achados dos artigos que, de maneira geral, tratam sobre a disciplina didática na formação docente, sua relação com a aprendizagem dos estudantes, como estes entendem o significado de didática e a importância dela para o processo

de formação dos professores. Tais trabalhos não exploram o conceito de lúdico, todavia, a partir deles é possível estabelecer uma relação de convergência entre esse conceito e a formação de professores, no que se refere também à noção de didática.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos: a didática como especificidade

Título	Autor (a)	Palavras-chave	Tipo de pesquisa e características	Tônica do estudo
A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática	Edileuza Fernandes da Silva – FE/UnB	Didática; Formação docente; Licenciaturas.	Pesquisa com abordagem qualitativa. As informações analisadas para a pesquisa foram levantadas junto a 107 licenciandos de 16 cursos, matriculados em quatro turmas da disciplina desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2016, em uma universidade pública federal.	Investiga as relações entre a didática concebida e a vivida nos cursos de licenciaturas em uma universidade pública federal, e as suas implicações no trabalho pedagógico do professor na escola básica, desenvolvida por professores da área de didática e da escola básica. O que é didática? Envolve o processo de ensino e aprendizagem.
Didática e formação de professores: entre as distorções de conceitos	Adriana Salete Loss – UFFS	Didática; Didáticas Específicas; Metodologia de Ensino; Formação de professores.	Pesquisa qualitativa e de abordagem descritivo-interpretativa, teve como procedimento a entrevista semiestruturada com 50 profissionais da educação.	Contexto histórico da didática; Didática, didáticas específicas e metodologia de ensino, o que são? Traz falas dos participantes sobre conceitos de cada termo abordado na pesquisa.

Fonte: elaboração própria a partir do conteúdo do levantamento bibliográfico (2023).

A prática lúdica se faz presente nesta temática com a seguinte perspectiva: como o futuro professor pode estruturar suas aulas e atividades sem ser meramente com o uso de técnicas, sem um olhar crítico, que não considera a realidade, a cultura, o contexto social e político do aluno? O destaque é que o lúdico não deixa de implicar um estudo constante e o horizonte em que teoria e prática estão articuladas. De modo geral, ambos os estudos constantes no Quadro 1 visam entender o real papel da didática na formação de professores, quais têm sido as concepções em torno do ensino e da didática, pois a didática não envolve apenas técnicas e métodos para ensinar, conforme discorrem as autoras em seus trabalhos.

No caso do primeiro artigo, os dados provêm dos registros escritos dos discentes participantes da pesquisa, registros produzidos no início e no final da disciplina e analisados com a perspectiva de compreender os sentidos atribuídos à didática, pelos discentes, no processo de ensinar/aprender e refletir/problematizar a disciplina e seu objeto – o ensino. O estudo caracteriza a didática como campo de estudo, pesquisa e formação. Para a autora, “A Didática Fundamental ou Geral é disciplina do campo da Pedagogia, obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura que propicia o conhecimento didático-pedagógico necessário ao exercício da docência na educação básica” (Silva, 2017, p. 3).

Em torno da didática, no segundo texto, a autora Loss (2017) traz um breve histórico sobre as mudanças referentes

ao conceito, cita autores brasileiros que pesquisaram em relação à discussão da didática, do ensino e da formação de professores e que estão sintonizados com a construção de uma pedagogia crítica. Também propõe distinguir o que é Didática, Didáticas Específicas e Metodologia de Ensino, de forma contínua, sem que sejam confundidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para Loss (2017, p. 1), a “Didática Geral trata da teoria geral do ensino. As Didáticas Específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais”. Quanto à metodologia do ensino, a autora registra que a “Metodologia estuda os métodos de ensino, classificando-os e descrevendo-os. A Didática, por sua vez, faz um julgamento, uma crítica dos métodos de ensino” (Loss, 2017, p. 7).

A partir da pesquisa qualitativa e com o uso de entrevista, este segundo artigo traz as considerações dos professores participantes, que julgam a Didática e as Didáticas Específicas importantes para a formação do docente, porém, não distinguem com clareza as diferenças entre o que é didática, o que são didáticas específicas e o que é metodologia de ensino, respondendo ao conceito de didática com superficialidade. A concepção que tende a ser preponderante é a de que a didática é entendida como técnica, o método estudado para saber ensinar, como planejar uma aula, ou ainda, estratégias para dar uma aula.

Já o artigo constante no Quadro 2 é oriundo do Grupo de Trabalho (GT) 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – da ANPEd, também apresentado na 38ª Reunião Nacional, em 2017. Nesse texto a autora aborda sobre a temática do jogo protagonizado, pautando-se em referenciais de Vigotsky (1999) e de Leontiev (2004). Assinala os efeitos catárticos (catarse) de um ato artístico, ou seja, a forma como as crianças liberam sua imaginação e suas vivências usando o jogo protagonizado. Em sua pesquisa ela observa um total de 26 crianças entre 4 e 5 anos de idade, quando e como elas reagem a determinada atividade ao estarem brincando. São pontos de análise: as reações das crianças, a maneira como brincam, como produzem determinada temática, como utilizam o imaginário e como lidam com a presença dos adultos em sua volta.

Quadro 2 – Caracterização dos estudos: o jogo protagonizado como especificidade

Título	Autor (a)	Palavras-chave	Tipo de pesquisa e características	Tônica do estudo
O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula: uma abordagem vigotskiana	Francine Costa de Bom – UNESC	Jogo protagonizado; Infância; Arte.	<p>Pesquisa com abordagem qualitativa.</p> <p>O trabalho tem aporte nos estudos de Vigotsky e foi desenvolvido com base na observação participante da rotina escolar de 13 crianças de uma escola pública, e 13 crianças de uma escola privada, no Sul de Santa Catarina.</p> <p>Como instrumento de coleta foi utilizado o diário de campo.</p>	<p>A partir de observação da rotina, foi construída uma análise reflexiva da realidade.</p> <p>Com 08 dias de observação em cada escola, a tônica refere:</p> <p>O que é o jogo protagonizado.</p> <p>Conteúdo do jogo.</p> <p>A relação do convívio familiar com o jogo protagonizado.</p> <p>A imaginação e o uso de objetos como estímulos para a criação de um jogo protagonizado.</p>

Fonte: elaboração própria a partir do conteúdo do levantamento bibliográfico (2023).

Para Bom (2017, p. 2), “tratar do jogo protagonizado no viés da arte é estar em constante observação e contemplação do cenário que se forma quando um grupo de crianças interage entre si na produção desse fenômeno”. Para nós, o jogo protagonizado consiste em um meio a partir do qual é

possível explorar o lúdico e por isso a pesquisa é igualmente abordada aqui. Ainda relativo à pesquisa em pauta, o conteúdo do jogo emerge da realidade e a forma como ele é jogado refere a fantasia e pode estar baseado nas relações sociais que a criança estabelece.

Entre alguns pontos destacados pela autora, constam a observação da rotina das crianças, como tudo vai acontecendo e também anotações reflexivas acerca dos acontecimentos decorridos em 8 dias de observação participante. Com alguns critérios estabelecidos para a pesquisa de Bom (2017), foram identificados 23 jogos protagonizados e, em alguns desses, as funções sociais vinculadas ao papel familiar são as mais vivenciadas, por exemplo, o jogo “Mãe e Filha” (p. 6), “Neném” (p. 7), “A família” (p. 8). Daí se percebe como o ambiente familiar reflete notoriamente na vida da criança que está na educação infantil, em seu modo de pensar e de se portar.

Outros jogos foram criados e vivenciados a partir da manipulação de objetos, que resultam em significados diferentes da função real do objeto por meio da imaginação. Nessa direção, cabe ressaltar como o jogo protagonizado e aqui situado como uma expressão do lúdico, estimula a imaginação, já que, ao imaginar, a criança está desenvolvendo o seu cognitivo. Ao brincar desenvolve relações sociais com os outros ao seu redor, estimula sua capacidade afetiva e, assim, vai produzindo cultura, pois mediante sua realidade ela vai trocando vivências do seu cotidiano.

Quadro 3 – Caracterização dos estudos: o brincar em debate

Título	Autor (a)	Palavras-chave	Tipo de pesquisa e características	Tônica do estudo
Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa: pensar a infância saudável e com experiências	Marilete Calagari Cardoso – UESB Maria Vitória da Silva - UESB	Brincar livre; Pandemia; Criança e infância;	<p>Pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, ancorada na fenomenologia, com aporte nas obras de Maffesoli (2009).</p> <p>Utiliza como instrumento de pesquisa o questionário on-line, com quatro questões abertas referentes à rotina das crianças e quatro questões fechadas referentes ao perfil.</p> <p>Contou com a participação de 49 responsáveis e os resultados analisados são de 20 participantes.</p>	<p>O brincar espontâneo.</p> <p>Possibilidades de brincadeiras para o desenvolver da criança em casa.</p> <p>O uso da TV e do celular e pouco acesso a um recurso lúdico.</p> <p>Falta de atenção por parte da família.</p>
Educação Infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças	Fabiana Gouveia Gava - UFSCAR/SOROCABA Isabella Mendes Sant Ana Santos - UFSCar	Avaliação; Educação infantil; Professores.	<p>O materialismo histórico-dialético foi o referencial teórico-metodológico utilizado.</p> <p>Como estratégias metodológicas foram usadas a observação participante e entrevistas semiestruturadas com quatro professores de creche pública de um município do interior paulista.</p>	<p>Como avaliar na educação infantil.</p> <p>Desafios enfrentados pelos professores.</p> <p>Falta de estruturação quanto à presença dos professores em tempo integral com as crianças.</p> <p>Necessidade da formação continuada.</p>

Fonte: elaboração própria a partir do conteúdo do levantamento bibliográfico (2023).

Os trabalhos apresentados no Quadro 3 são referentes à 40ª Reunião Nacional da ANPEd realizada ano de 2021 e consistem em estudos do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. No primeiro artigo deste conjunto, as autoras visam abordar um olhar mais profundo para o brincar livre ou espontâneo da criança e sobre a cultura lúdica no ambiente

familiar. Quanto a esse olhar, Cardoso e Silva (2021, p. 1) destacam que “Miramos com nossos olhos profundos para o brincar livre ou espontâneo da criança e a cultura lúdica no ambiente familiar, para ver o invisível que tem sido pouco falado. E, com isso, abrir caminhos para pensar a infância e a criança mais saudável, natural e com experiências”.

O contexto remete às crianças que estavam confinadas no tempo da pandemia do novo Coronavírus, o SARS-CoV-2. Naquele período, por conta do distanciamento, não havia aulas presenciais nas escolas, por isso tiveram que manter uma rotina em casa, na qual os familiares tiveram que lutar com a mudança referente às atividades remotas. Consoante os resultados que apresentam na pesquisa, é notório como as crianças em maior porcentagem no estudo apenas utilizam mais o celular ou a TV, em vez de manter uma rotina com movimento, brincadeiras e com vivências de experiências lúdicas, como uma contação de histórias, um desenho ou pintura.

Em grande medida, as crianças tendem a pensar no uso de eletrônicos e, com isso, sua infância vai se tornando menos saudável, natural e com poucas experiências lúdicas. As brincadeiras e os modos de vida de muitas crianças têm sido empobrecidos de experiências dessa natureza, por isso, cabe a ênfase aos espaços de brincadeiras e de experiências por meio das quais as crianças sejam levadas às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. As autoras sinalizam

ainda que as “experiências e formas culturais não brotam espontaneamente, emergem num recíproco movimento das produções culturais dos adultos para as crianças e das criações geradas pelas crianças nas suas interações” (Cardoso; Silva, 2021, p. 5). Ou seja, é necessário a presença de um mediador, que propicie às crianças momentos de interações, de movimentação, de relações entre as pessoas que aí estão incluídas em seu convívio.

O segundo texto trata sobre a avaliação na etapa da educação infantil, a observação de processos de desenvolvimento e aprendizagem que geralmente não são medidos em termos de notas. Segundo Gava e Santos (2021, p. 2), “neste estudo são focalizadas somente as respostas dos participantes nas entrevistas em relação ao entendimento sobre o que é avaliação na educação e os desafios enfrentados na realização desta prática na creche pública”. Com base nos depoimentos dos professores participantes da referida pesquisa, foi considerada a avaliação na educação infantil no sentido de que a sua importância está na mediação e na observação das crianças, de forma processual, focalizando as dimensões comportamentais e atitudinais no acompanhamento de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Interessante aqui anotar sobre a questão da não presença dos docentes no período integral, algo que foi apontado como um aspecto que prejudica o acompanhamento mais próximo da criança no processo de avaliação, já que auxiliares

ou estagiários é que passam mais tempo com as crianças, em vez de seus professores regentes. A questão da formação continuada é também um aspecto que desponta na pesquisa. Embora nem todos esses aspectos sejam focalizados no presente trabalho, uma das relações que se estabelece aqui é que o lúdico pode ou não estar presente nos currículos dos cursos de formação docente, que ele pode ou não fazer parte da rotina escolar e, ademais, ele pode estar perdendo espaço, por exemplo, a se considerar a crescente ênfase às avaliações.

Considerações Finais

O estudo buscou abordar sobre o que é o lúdico e sua relação com a educação infantil, sendo o lúdico considerado como uma prática educativa que colabora para o desenvolvimento da criança que está nessa primeira etapa da educação básica. O lúdico envolve as experiências, jogos, brincadeiras e atividades criativas que propiciam as interações e que são importantes na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Essa contribuição abrange os aspectos e as habilidades que compõem a criança como um ser em pleno desenvolvimento.

Importante frisar sobre as alternativas que o professor pode utilizar envolvendo o lúdico, para manter sua prática pedagógica organizada, considerando se seus educandos estão assimilando o conhecimento mediado pelo docente.

Com o exame dos artigos selecionados no repositório da ANPEd é também possível concluir que o lúdico se trata de uma prática educativa articulada aos entendimentos sobre didática e sobre educação de crianças de 0 a 6 anos, o que leva ao reforço teórico e prático da formação docente. Nesse sentido, reafirmamos o lúdico como uma prática educativa que pode ser trabalhada de diversas formas pelo professor.

Referências

BOM, F. C. **O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula**: uma abordagem vigotskiana. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_351.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

CARDOSO, M. C.; SILVA M. V. **Mirando o olhar à rotina do brincar da criança em casa**: pensar a infância saudável e com experiências. 2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br>.

org.br/sites/default/files/arquivos_29_19. Acesso em 13 out. 2023.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004.

GAVA, F. G.; SANTOS, I. M. S. A. **Educação infantil**: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_18. Acesso em: 13 out. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 14 out. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

LOSS, A. S. **Didática e formação de professores**: entre as distorções de conceitos, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_16.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

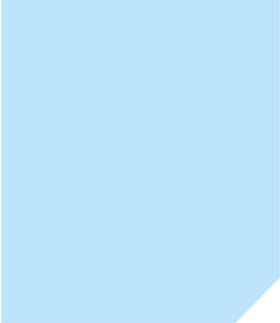
MELO, G. P. A. N. A ludicidade como um recurso pedagógico na educação infantil. **Revista Pró-Discente**, Vitória – ES, v. 24, n. 1, p. 1-132, jan./jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, M. P. S. (org.). **O lúdico na formação do educador**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, E. F. **A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT04_86.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



DADOS DOS AUTORES

AÊDA CONCEIÇÃO ARAÚJO VELEDA DE OLIVEIRA

Graduada Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí. Pós-graduada em Alfabetização Infantil pelo Instituto Fora de Série, Educadora Parental pela Academia Parent Brasil. Professora da rede pública municipal e rede privada do município de Gilbués-PI.

ALINE BETTILO DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; Professora substituta do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira, SC. Tem experiência na área de Educação e em ensino de Língua Inglesa, investigando principalmente os seguintes temas: regulação por resultados, gestão da educação, Banco Mundial e política educacional brasileira.

ANA RAQUEL DA SILVA MESQUITA

A professora é mestranda em Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes pela UFT, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), História pelo Centro de Educação Aberta e a Distância- UFPI/CEAD e Letras Português pela FAVENI com atuação e experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior e Coordenação Pedagógica. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Libras e Formação de docentes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial pelo Instituto de Educação e Cultura de Capanema Ltda (Faculdade Iguaçu - FI). É membro do Grupo de Estudos de Alfabetização, Letramento e Formação Docente - GEALF. É Professora pesquisadora nas áreas de Formação de professores, Profissionalismo docente, Práticas pedagógicas na Educação Básica, Políticas públicas educacionais, Literatura brasileira (infanto-juvenil e com abordagens étnico-raciais) e Transtornos e dificuldades de aprendizagem.

ANTÔNIO MARCOS SOARES DA CONCEIÇÃO

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Possui graduação em pedagogia. É especialista em inclusão de estudantes com deficiência e em currículo e práticas docentes para os anos iniciais. Atualmente é professor

de educação básica - Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, violência doméstica, educação, formação de professores e coordenação pedagógica.

CLEDSON CARVALHO DE SOUZA

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Participou do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIID) e do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

ELMA DIAS FERREIRA

Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí. Professora na escola Antônio Rocha em Corrente-PI.

FELIPE LOUZEIRO SOARES

Graduado em Pedagogia (UESPI). Especialização em Currículo e prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pós-Graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento, Professor Efetivo da Rede Municipal de Curimatá-PI. Aprovado para o cargo de Professor no Concurso Público de Corrente-PI.

GABRIEL ALVES DE SOUZA

Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Licenciado em Geografia pela UFPI. Escritor, Poeta Cordelista, Cronista, Colunista e Fotógrafo. Graduando em Tecnologia em Gestão Ambiental pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Pós-graduando da Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança - UFPI; Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade IMES; Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Especialização em Estudos Geoambientais e Licenciamento - IFPI.

IASMIM FERREIRA DE LIMA

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Deputado Jesualdo Cavalcanti, em Corrente-PI. Durante a graduação, participou do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIID), enriquecendo sua formação acadêmica com experiências práticas na área educacional. Comprometida com a promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo e estimulante, busca constantemente aprimorar suas práticas educacionais.

JAQUELINE DIAS FERREIRA BENNING

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Aberta do Piauí (EAD). Pós-Graduada em Psicopedagogia

Institucional e Supervisão Escolar pela Universidade Prominas. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre-PI.

JESUITA PEREIRA DE SENA

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora da Rede Municipal de Ensino em Cristalândia -PI.

JULIANA PEREIRA GARCIA

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Graduada em pedagogia, especialista em pedagogia empresarial e ensino a distância. Atualmente é coordenadora pedagógica do IFB - Instituto Federal de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação continuada de professores e coordenação pedagógica.

LUANA CRISTINA AGUIAR LOUZEIRO SOUSA

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Graduada em Pedagogia, em Letras Espanhol e Bacharela em Administração de Empresas. Especialista em Gestão Escolar, em Gestão Pública Municipal, em Língua Espanhola e em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Piauí (IFPI), Campus Corrente. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e aprendizagem e Formação de professores.

KLESIA MARLENE MOURA VELOSO OLIVEIRA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2019). Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Dom Alberto - RS (2020). Especialização em Educação Infantil e anos iniciais, pela faculdade Iguaçu - Capanema/PR (2023). Especialização em Tutoria e Docência do Ensino Superior, pela faculdade Iguaçu- Capanema/PR (2024). Servidora Pública. - Professora de educação Infantil nível I - CMEI JOSE BENTO VIDA.

MARIA MERES RODRIGUES IBIAPINO

Especialista em educação Integral pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí. Supervisora Pedagógica do Cemtí Dr José de Moura fé em Campinas do Piauí. Supervisora Municipal de ensino do município de Campinas do Piauí. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia PARFOR/UESPI do município de Campinas do Piauí. Coordenadora Municipal do Programa Estadual de Avaliação na Idade Certa-PPAIC. Pesquisa temas relacionados a Formação de Professores para a Educação Básica em seus diversos níveis bem como temas relacionados a Gestão Escolar da Educação Básica.

MAYRA LOUZEIRO RIBEIRO MARQUES

Psicopedagoga Clínica e Institucional, especialista pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Analista do Comportamento Aplicado na Educação de Pessoas com TEA e Aplicadora ABA, pelo Instituto Rhema Neuroeducação. Pedagoga, graduada pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Terapeuta da aprendizagem no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Pesquisa temas no campo da educação e transtornos do neurodesenvolvimento.

MIRIAN FOLHA DE ARAÚJO OLIVEIRA

Doutora em Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2013), graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Pernambuco (1983). Mestre e Doutora em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2016, 2022). É professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Lotada no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação com ênfase em gestão, avaliação, qualidade do ensino e financiamento.

NARA SANDRA LIRA COELHO

Licenciada em Letras/Português e em Ciências Sociais pela UESPI, com especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Inglesa pela FAETE. É servidora pública desde 2014, atua como formadora da rede municipal da educação infantil em Cristalândia do Piauí desde 2022..

NILZENE NATANIEL DE SANTANA NASCIMENTO

Professora do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, na área da Licenciatura em Pedagogia. Pós Graduada em Gestão, coordenação e Supervisão Escolar (Instituto Educaminas); Pós Graduada em Educação Infantil (Universidade Estadual do Piauí- UESPI; Graduada Licenciatura Biologia – Universidade Federal do Piauí- UFPI/UAB; Graduada em Licenciatura em Pedagogia – Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Graduada em História pela Universidade Federal do PiauíUFPI/UAB. pesquisadora nas áreas de Formação de professores, Práticas pedagógicas na Educação, Literatura brasileira (infanto-juvenil e com abordagens étnico-raciais) e lúdico e alfabetização na Educação Infantil.

RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral no PPGED na Universidade do Oeste de Santa Catarina na cidade de Joaçaba-SC. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí, no curso de Pedagogia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GREPE). Pesquisa temas no campo da gestão, tanto na educação básica quanto na educação superior.

PRISCILA VIEIRA FERRAZ DE MELO

Mestra em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc. Possui graduação em Pedagogia pela

Universidade Federal do Maranhão (2006) e Especialização em Tecnologias da Informação para Educadores pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupe), membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” (GEPPEC), membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

SANDRA MARÍLIA PEREIRA

É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí/Uespi, Letras/ Português pela Faculdade da Bahia/ FACIBA. É Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes / UCAM RJ, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Evangélica do Meio Norte/ FAEME MA. Atua como professora efetiva da rede estadual de ensino/ SEDUC PI, professora efetiva da rede municipal de educação/SEMED, é também Coordenadora Municipal do Programa Primeira Infância, Vice- Presidente do Conselho Municipal de Educação / CME em Corrente, e Conselheira Nacional do Conselho Nacional de Entidades / CNE / CNTE.

TÂNIA MARA DA CUNHA VIEIRA

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí, professora na escola da rede particular no Instituto Batista Correntino (IBC), no Ensino Fundamental I.

VANDERLEI DE SOUSA MARQUES

Licenciado em Pedagogia e Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), especialista em Tecnologias em Educação (PUC-RIO), em Língua Inglesa (FACULDADE RIO SONO - TO) e em Metodologia do Ensino de Português/Inglês (FAETE-PI). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas. Professor efetivo do Ensino Básico da Rede Pública Municipal e Estadual no município de Corrente, Piauí.

VIRGINIA NATANIEL DE SANTANA PEREIRA BANDEIRA

Especialista em Linguagens, Cultura, Educação e Tecnologia pela Universidade Federal do Tocantins (2019); Especialista em Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar oferecido pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (GO – 2012); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2010) com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Atualmente é professora na Educação Infantil no Centro

Municipal de Educação Infantil Amâncio José de Moraes, atuando desde 2014 no quadro efetivo do município de Palmas - TO. Pesquisadora na área da Educação Infantil e literatura alfabetizadora.

Esta obra surgiu a partir de pesquisas em uma perspectiva de organizar temáticas que são referenciais para o campo da “Educação”. Nesse contexto, foram elaborados trabalhos que suscitam discussões pedagógicas e que orientam os leitores para um encontro com diversificados textos que abordam temáticas da educação como: formação de professores, produção de projetos literários, gestão pedagógica, inclusão, entre outros assuntos que favorecem um enriquecimento literário e de pesquisa para aqueles que acessarem essa gama de conhecimento.

Cada capítulo traz reflexões sobre práticas pedagógicas e atuações no contexto dentro e fora do espaço escolar e são relevantes para compreensão teórico-prática da educação. Senso assim, as abordagens representadas nessa coleção estão para além das configurações cotidianas. Trata-se de uma obra, fruto de pesquisas acadêmico-científicas, cuja finalidade é contribuir com a formação acadêmica e profissional do professor.

