

MÚLTIPLOS DIÁLOGOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

LUCAS DE MELO ANDRADE
BÁRBARA POLI ULIANO SHINKAWA
VALERIÊ CARDOSO MACHADO INABA
(ORGANIZADORES)

Múltiplos diálogos, reflexões e práticas na Educação é uma obra polifônica, já que as perspectivas que nela se apresentam resultam do trabalho coletivo empreendido por professores e alunos da primeira turma da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*, curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido pelo *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - campus Paranavaí*.

Ao se constituírem como versões de trabalhos de conclusão de curso, os textos aqui tomados em conjunto a um só tempo testemunham a forte procura de profissionais da Educação por qualificação e o potencial do IFPR como *locus* para discussões educacionais de nível acadêmico.

**MÚLTIPLOS DIÁLOGOS,
REFLEXÕES E PRÁTICAS
NA EDUCAÇÃO**

MÚLTIPLOS DIÁLOGOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO

LUCAS DE MELO ANDRADE
BÁRBARA POLI ULIANO SHINKAWA
VALERIE CARDOSO MACHADO INABA
(Organizadores)

Paranavaí - PR
2022

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

M961 Múltiplos diálogos, reflexões e práticas na educação / organizado
Por Lucas de melo Andrade, Bárbara Poli Uliano Shinkawa,
Valeriê Cardoso Machado Inaba. Paranavai: EduFatecie, 2022.
123 p. ;il.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-80055-78-4

ISBN Físico 978-65-80055-80-7

DOI <https://doi.org/10.33872/edufatecie.multiplosdialogos>

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Andrade, Lucas de Melo. II. Shinkawa, Bárbara Poli Uliano. III. Inaba, Valeriê Cardoso Machado. IV. Programa de Pós-Graduação em Educação: Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escola

CDD: 23 ed. 370

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos - CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



Unidade III: BR 376, km 102 -
Paranavai-PR
(Saída para Nova Londrina)
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44)
99976-2105
www.unifatecie.edu.br



EXPEDIENTE:

Diretor Geral: Prof. Me. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima
Diretor Financeiro: Prof. Eduardo Luiz Campano Santini
Diretor Administrativo: Prof. Me. Renato Valença Correia
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONPEX: Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza
Coordenação Adjunta de Ensino: Prof^ª. Dr^ª. Nelma S. R. de Araújo
Coordenação Adjunta de Pesquisa: Prof. Dr. Flavio R. Guilherme
Coordenação Adjunta de Extensão: Prof.^a Dr.^a Mariana A. Euflausino dos Santos Vieira
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância: Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof^ª. Dr^ª. Denise K. Sbardelotto
Editor-adjunto:
Prof. Dr. Flávio R. Guilherme
Revisão Ortográfica e Gramatical:
Prof^ª. Esp. Bruna T. Fernandes
Projeto Gráfico/Design/
Diagramação: Lorena G. D. Leal
Setor Técnico:
Fernando dos Santos Barbosa

Controle Financeiro:

Prof. Eduardo Luiz C. Santini
Assessoria Jurídica:
Prof^ª. Dr^ª. Leticia Baptista Rosa
Ficha Catalográfica:
Tatiane Vitorino de Oliveira e
Zineide Pereira dos Santos
Secretária:
Mariana Bidóia Machado
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br

CONSELHO EDITORIAL:

Prof.^a Ma. Adriana A. Rodrigues
Prof. Dr. Alexander R. de Castro
Prof. Me. Arthur R. do Nascimento
Prof.^a. Dr^ª. Cassia R. D. Pereira
Prof.^a. Dr^ª. Claudineia C. da S. Franco
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Me. Daniel de Lima
Prof.^a. Dr^ª. Denise K. Sbardelotto

Prof. Dr. Fábio José Bianchi
Prof. Dr. Flávio R. Guilherme
Prof.^a. Dr^ª. Gléia C. L. R. Cândido
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti
Prof. Dr. Hudson Sérgio de Souza
Prof.^a. Dr^ª. Jaqueline de C. Rinaldi
Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella
Prof.^a. Dr^ª. Leticia Baptista Rosa
Prof.^a Ma. Luciana Moraes Silva

Prof. Me. Manfredo Zamponi
Prof. Dr. Marcelo H. S. Picoli
Prof. Dr. Marcos Paulo Shiozaki
Prof.^a. Dr^ª. Nelma S. R. de Araújo
Prof. Dr. Paulo Francisco Maraus
Prof. Dr. Renã Moreira Araújo
Prof. Dr. Rodrigo Cesar Costa
Prof. Dr. Ronan Yuzo T. Violin

Dedicamos este livro aos alunos e professores da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*, pois foi com o empenho e a história de cada um de vocês que esse curso se tornou tão especial.

AGRADECIMENTOS

Escrever um livro científico não é algo simples. Os desafios colocados são diversos, pois não envolvem apenas a necessidade do rigor conceitual e o cuidado com as normas gramaticais e editoriais. O exercício da escrita é ainda mais complexo na medida em que acontece a partir dos contextos sociais, políticos e afetivos do escritor.

Em relação a este livro – *Múltiplos diálogos, reflexões e práticas na Educação* –, é possível dizer que os desafios foram enfrentados de modo ainda mais enriquecedor, pois os artigos que o compõem, ao se constituírem como versões revisadas de alguns trabalhos de conclusão de curso, resultaram de debates realizados por professores e alunos da primeira turma da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*, curso oferecido pelo IFPR - Campus Paranavaí. Logo, agradecimentos precisam ser feitos àqueles que, em conjunto, percorreram um caminho no qual novas possibilidades educacionais puderam ser construídas.

Considerando as inúmeras demandas de trabalho que se apresentam aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal, iniciamos agradecendo aos docentes que, sem poupar esforços, comprometeram-se com a oferta da especialização. Nosso muito obrigado, portanto, aos professores Angela Fontana Marques, Bárbara Poli Uliano Shinkawa, Ester Cristina Back Schulz, Felipe Augusto Moreira Bonifácio, Felipe Luiz Gomes Figueira, Gabriela Fujimori da Silva, Giovanna Caputo dos Anjos Almeida, Josimar Priori, Lucas de Melo Andrade, Marcelo Lopes Rosa, Rafael Petermann, Renato Rodrigues dos Santos, Taynara Alcântara Cangussú, Valeriê Cardoso Machado Inaba e Viviane Moretto da Silva Fuly. Estendemos nossos agradecimentos às professoras Daniela Eloise Flôr e Luana Pagano Peres Molina, que contribuíram muito durante o processo de elaboração do *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC).

Agradecemos com carinho especial a todos os alunos que, durante longas noites de segundas e terças-feiras, abraçaram uma pro-

posta pedagógica marcada pela necessidade de escuta e pelo compartilhamento de experiências. Muito obrigado por confiarem no curso e pela presença sempre comprometida.

Agradecemos também à equipe gestora do IFPR - Campus Paranavaí, que na época de elaboração e oferta da especialização, era composta pelos professores José Barbosa Dias Júnior (Diretor Geral), Valeriê Cardoso Machado Inaba (Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão) e Viviane Moretto da Silva Fuly (Coordenadora de Ensino). Desde o processo de concepção do curso, tal gestão procurou motivar os envolvidos e dar suporte às dúvidas burocráticas que então surgiram.

Em relação ao suporte burocrático, estendemos nossos agradecimentos aos servidores da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi), em especial àqueles da Diretoria de Pós-Graduação (DPG).

Agradecemos ainda aos demais servidores do Campus Paranavaí, trabalhando em diferentes setores, como biblioteca, secretaria, administração e seção pedagógica, esses profissionais contribuíram no sentido de disponibilizar recursos que permitissem a atuação de alunos, professores e coordenação.

De modo amplo, agradecemos a todos que viabilizaram a realização de um curso que, *por meio deste livro*, reafirma a sua importância para a história do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí.

Os organizadores

SUMÁRIO

Apresentação <i>Os organizadores</i>	9
A Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar: diálogos para a formação de profissionais da educação <i>Lucas de Melo Andrade</i> <i>Bárbara Poli Uliano Shinkawa</i> <i>Valeriê Cardoso Machado Inaba</i>	12
A interação em práticas pedagógicas motivadoras: uma análise dos documentos normativos da educação infantil <i>Lucas de Melo Andrade</i> <i>Yasmim Gay Orlando Teixeira</i>	26
A literatura e a contação de histórias na educação infantil: uma proposta de sequência didática <i>Bárbara Poli Uliano Shinkawa</i> <i>Vera Lúcia de Oliveira Benedetti</i>	40
Jogos teatrais e a pedagogia libertadora: uma prática para a formação humana <i>Marcelo Lopes Rosa</i> <i>Adriana Prado Santos</i>	56
O estabelecimento de critérios de renda para o acesso a creches: descaracterizando um direito fundamental <i>Josimar Priori</i> <i>Isabela Gerez Grolli</i>	72

Psicologia: contribuições para a política de assistência social em uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial <i>Josimar Priori</i> <i>Alessandra Ferreira da Silva Rossini</i>	88
Educação infantil: questões teóricas e o CMEI Professora Alzira Mendonça Figueira, de Paranaíba <i>Felipe Luiz Gomes Figueira</i> <i>Rayza Lima Bonzanini</i>	104
Biografias acadêmicas	119

APRESENTAÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire, A Educação na Cidade

A epígrafe que abre este texto expõe muito da essência deste livro que ora apresentamos. *Múltiplos diálogos, reflexões e práticas na Educação* é resultado de alguns trabalhos de conclusão de curso que alunos e seus orientadores desenvolveram durante a pós-graduação *lato sensu* *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* oferecida pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí.

Como Paulo Freire mesmo lembra, o professor é um ser versátil e que para bem realizar seu ofício busca incessantemente o conhecimento e as formas de aplicá-lo tendo a humildade de, após realizado o processo, avaliar se os frutos vingaram ou pereceram. É para fomentar esse espírito que planejamos esta obra composta pelos 07 capítulos sobre os quais passamos a comentar considerando a sequência em que estão dispostos.

Concebido pelos Coordenadores do curso Lucas de Melo Andrade e Bárbara Poli Uliano Shinkawa em parceria com a professora Valeriê Cardoso Machado Inaba, o artigo *A Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar: diálogos para a formação de profissionais da educação* fala sobre o processo de elaboração e implementação do curso que deu origem a esta coletânea. Os autores, que também foram professores da especialização e figuram como os organizadores deste livro, evidenciam a atuação do grupo das humanidades no processo de incorporação de pós-graduações *lato sensu* pelo

IFPR - campus Paranavaí.

Escrito por Lucas de Melo Andrade e por sua orientanda Yasmin Gay Orlando Teixeira, o texto *A interação em práticas pedagógicas motivadoras: uma análise dos documentos normativos da educação infantil* apresenta uma discussão sobre a forma pela qual o conceito de interação é incorporado pelas normativas da educação infantil, sendo elas o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Os autores ainda argumentam que o fomento da interação também propicia contextos de ensino e aprendizagem motivadores.

Em *A Literatura e a contação de histórias na educação infantil: uma proposta de sequência didática*, Bárbara Poli Uliano Shinkawa e sua orientanda Vera Lúcia de Oliveira Benedetti discutem sobre as potencialidades da Literatura, em especial da contação de história, na educação infantil. Tais potencialidades são demonstradas pelas autoras por meio da proposição de uma sequência didática cujo foco consiste em trabalhar os conceitos de narrativa (a sequência dos fatos), imaginação e tempo com crianças de quatro e cinco anos de idade.

O texto *Jogos Teatrais e a Pedagogia Libertadora: uma prática para a formação humana*, assinado por Marcelo Lopes Rosa e sua orientanda Adriana Prado Santos, estabelece relações entre os Jogos Teatrais, de Viola Spolin, e os temas geradores da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. Segundo os autores, práticas pedagógicas que articulam tais perspectivas contribuem para a formação de alunos críticos e capazes de entender a arte como elemento constitutivo de suas próprias histórias.

Em *O estabelecimento de critérios de renda para o acesso a creches: descaracterizando um direito fundamental*, Josimar Priori e sua orientanda Isabela Gerez Grolli discutem o acesso das crianças à educação infantil, mais especificamente a creches. Tendo como foco o município de Paranavaí, os autores sinalizam as contradições inerentes ao vínculo estabelecido pelo município entre oferta de vagas e situação socioeconômica do público-alvo.

Redigido por Josimar Priori e sua orientanda Alessandra Ferreira da Silva Rossini, o artigo *Psicologia: contribuições para a Política de Assistência Social em uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial* tem como objetivo discutir a posição que a Psicologia, em especial o psicólogo, ocupa no *Sistema Único de Assistência Social (SUAS)*.

Evidenciando o caráter intersetorial e interdisciplinar do SUAS como política pública, o texto legitima o papel da Psicologia ao ressaltá-la como ciência voltada para a compreensão da subjetividade humana nas demandas de natureza física, emocional, educacional e cultural.

Por fim, *Educação infantil: questões teóricas e o CMEI Professora Alzira Mendonça Figueira, de Paranavaí* é o texto em que Felipe Luiz Gomes Figueira e sua orientanda Rayza Lima Bonzanini refletem sobre os desafios da educação infantil tendo como direcionamento a convergência estabelecida entre teoria e experiências de um local educacional específico.

Esperamos que este livro não se constitua como desdobramento final de um caminho já percorrido. Trata-se, pelo contrário, de pensarmos essa coletânea como fonte inspiradora dos novos diálogos, reflexões e práticas que nós, como profissionais da educação, venhamos a fazer em nossos múltiplos contextos escolares.

Os organizadores

A ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO CONTEXTO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Lucas de Melo Andrade
Bárbara Poli Uliano Shinkawa
Valeriê Cardoso Machado Inaba

O objetivo deste artigo consiste em falar sobre a experiência adquirida com a oferta da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*, curso de pós-graduação *lato sensu* que teve como público-alvo profissionais da educação básica, principalmente docentes. Essa iniciativa se balizou na Lei 11.892 de 2008, lei de criação dos Institutos Federais, especialmente em seu Art. 6º, quando especifica as finalidades e características dessa grande política pública que são os Institutos Federais.

A partir de um processo seletivo para preenchimento de 40 vagas com análise de currículo e realização de entrevistas, chegou-se ao número de 40 alunos, dos quais apenas quatro eram homens. Neste curso de especialização, portanto, a maioria do corpo discente foi constituída por mulheres cuja atuação como assistentes sociais, psicólogas e, principalmente, como docentes da educação básica permitiu o estabelecimento de diálogos entre diferentes contextos profissionais na área da educação.

A especialização foi planejada a fim de atender os profissionais da área da Educação que sentissem a necessidade de refletir e adquirir mais conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da interdisciplinaridade. Vale destacar que o público atraído pelo curso, em sua maioria, é da cidade de Paranavaí (71%) e de mais

oito municípios da região noroeste do Estado do Paraná. Em meio a todas as dificuldades do universo feminino, formaram-se 21 alunas e 01 aluno com os mais diversos temas de trabalhos de conclusão de curso, que muito contribuíram para um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, tanto dos que escreveram como daqueles que avaliaram.

De modo amplo, este texto faz referência às experiências vividas por alunos e professores da especialização, demarcando um processo constituído por discussões científicas em contextos específicos de atuação pedagógica. Trata-se, portanto, de diálogos, reflexões e práticas que, desenvolvidos ao longo do curso, procuraram contribuir com a vivência plural e dinâmica da educação básica.

Da elaboração do curso à oferta: motivações

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - campus Paranavaí completou, em 2020, dez anos de fundação. Durante esta primeira década, procurou atender as demandas de Paranavaí e região, oferecendo cursos em diferentes modalidades e intensificando diálogos interinstitucionais.

Como parte deste processo, um grupo específico de profissionais pertencentes ao corpo docente do campus se constituiu assumindo uma identidade própria em meio a arranjos locais. Trata-se de docentes que, em seu espaço de atuação profissional, passaram a ser denominados *grupo das humanas* ou *das humanidades*. Compreendendo dois professores de Filosofia, dois de Geografia, dois de História, um de Sociologia, um de Economia, cinco docentes de Língua Portuguesa e Inglesa, um professor de Artes e um de Educação Física, o grupo formalizou sua identidade local em 2017 quando decidiu fundar a *Comissão Docente de Ciências Humanas do IFPR - campus Paranavaí*.¹

A construção dessa identidade deu-se ao longo destes dez anos à medida que os docentes foram sendo incorporados e a infraestrutura estabelecida. Por meio do estreitamento de laços e da articulação com as comunidades interna e externa, o grupo das humanidades tem procurado desenvolver suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, com o intuito de atender a uma demanda de

¹ Os atuais professores da comissão são: Ana Carina Ribeiro Maximiano, Bárbara Poli Uliano Shinkawa, Clodoaldo Cristiano Reis, Ester Cristina Back Schulz, Eviliane Bernardi, Felipe Augusto Moreira Bonifácio, Felipe Luiz Gomes Figueira, Gabriela Fujimori da Silva, Josimar Priori, Lucas de Melo Andrade, Marcelo Lopes Rosa, Rafael Petermann, Rosangela Jovino Alves, Sérgio Alexandre dos Santos Junior, Taynara Alcântara Cangussú, Valeriê Cardoso Machado Inaba e Vanessa Mota Andrade.

professores da cidade de Paranavaí e dos municípios vizinhos, é que essa comissão de professores da área de humanidades elaborou a *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*, curso que deu origem aos capítulos que compõem este livro. De forma mais precisa, pode-se afirmar que a especialização foi elaborada pelo grupo das humanas mediante a intersecção de três principais aspectos sobre os quais é necessário comentar.

O primeiro aspecto compreende a própria formação acadêmica desses professores. É evidente que existe uma pluralidade de perspectivas teórico-metodológicas que compõem o conhecimento humanístico. No entanto, é possível dizer que todas elas de algum modo se voltam à compreensão de dinâmicas sociais identificando as diversas articulações que são estabelecidas entre cultura e linguagem. As humanidades procuram se legitimar justamente se reconhecendo como operações capazes de oferecer explicações mais amplas acerca das organizações humanas. Sabe-se que a elaboração de políticas públicas eficazes não pode dispensar o conhecimento sobre a forma com que as sociedades se organizam ao longo do tempo e do espaço. Assim, o papel do conhecimento humanístico torna-se ainda mais evidente. No IFPR - campus Paranavaí, tais potencialidades explicativas também compõem a preocupação de oferecer uma educação integral, afinal é recorrente o destaque dado pelos professores das humanidades à seguinte perspectiva: a formação de indivíduos críticos e produtivos apenas ocorre quando os conhecimentos técnico e humanístico são pedagogicamente articulados.

O segundo aspecto consiste no fato de os professores do grupo das humanidades estarem vinculados às disciplinas que integram o Núcleo Base (currículo básico). Assim, também é possível dizer que a oferta do curso ocorreu devido à aproximação identitária entre proponentes e público-alvo. A expectativa de oferta se projetou, portanto, no sentido de criar um espaço em que profissionais da educação pudessem dialogar promovendo intercâmbios capazes de fomentar reflexões e práticas pedagógicas inovadoras.

O terceiro aspecto acontece mediante o que é estabelecido pela própria legislação educacional brasileira, especialmente pelo Art. 205 da Constituição, segundo o qual a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualifica-

ção para o trabalho”.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* e criou os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, está em consonância com essa ampla perspectiva educacional, bem como o *Estatuto do IFPR*, evidenciando a necessidade de oferecer uma educação que articule desenvolvimento cultural e socioeconômico, cidadania e formação profissional. No estatuto mencionado, indicam-se as finalidades e características, assim como os objetivos do IFPR. No que se refere às finalidades e características institucionais, a especialização foi pensada no sentido de: integrar e verticalizar educação básica e educação superior mediante otimização de recursos; consolidar e fortalecer arranjos produtivos, sociais e culturais locais e fomentar o desenvolvimento científico. No que compete aos objetivos, a especialização se legitimou pois, além de se configurar como um dos tipos de curso (pós-graduação *lato sensu*) a serem oferecidos pelo IFPR, vinculou-se à geração de trabalho e renda em uma perspectiva de emancipação do cidadão.

O curso ainda foi elaborado considerando o *Plano Nacional de Educação 2014-2024* (BRASIL, 2014), doravante PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. De modo geral, as diretrizes do PNE apontam para uma educação ampla que seja capaz de promover os conhecimentos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do país e formar cidadãos aptos para o mundo do trabalho (BRASIL, 2014, p. 43). É importante frisar que, dentre as diretrizes do PNE, encontram-se “melhoria da qualidade da educação” e “valorização dos(as) profissionais da educação” (BRASIL, 2014, p. 43). Em consonância com tais diretrizes, consta a meta 16, que consiste em

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Conforme Magalhães e Azevedo (2015, p. 28), “o ensino pode ser entendido como um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores”. Assim, pensar na trajetória do educador, na já percorrida e na que poderá ser feita, é um aspecto de suma importância. Nesse

sentido, Boldrin (2007) e Magalhães e Azevedo (2015) entendem que, dependendo de como foi planejada, a especialização pode vir a ser um ambiente propício à reflexão da teoria, da prática e também à ampliação e aquisição de novos saberes.

Faz-se importante compreender alguns pontos da trajetória da pós-graduação *lato sensu* no Brasil. Segundo Fonseca e Mendes da Fonseca (2016), em 1951, a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), em decreto, observou a necessidade de haver pessoal capacitado para o desenvolvimento público e privado no Brasil. Assim, uma das ações dessa época foi a contratação de professores estrangeiros como visitantes com a função de capacitar os professores brasileiros. Em 1965, o Parecer nº 977 regulamentou os cursos de pós-graduação divididos em *lato sensu* e *stricto sensu*. Inicialmente, ambos os cursos se destinavam à capacitação de professores para o ensino superior. No entanto, os programas de mestrado e doutorado foram angariando maior importância nessa função e, gradativamente, a especialização *lato sensu* foi perdendo espaço, até que, depois de 1991, a Capes deixou de supervisioná-la.

Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394, Art. 66) foi determinante ao deixar claro que, para o ensino superior, mestrados e doutorados são os cursos mais indicados à capacitação de professores. Mesmo assim, não houve decréscimo na oferta do curso *lato sensu*, ao contrário. No entanto, é interessante notar que, embora haja uma rígida regulamentação para os cursos do grupo *stricto sensu*, para o *lato sensu* houve certo esquecimento, por assim dizer, de órgão reguladores, o que gerou um crescimento desenfreado desse tipo de curso, seja de iniciativa pública ou privada, especialmente esta, e acarretou certa impossibilidade de mensurar a qualidade da oferta. Houve tentativas de acompanhamento e fiscalização que acabaram descontinuadas. Recentemente, em 2014, o *Ministério da Educação* (MEC) criou um cadastro para oferta de pós-graduação *lato sensu* para as instituições credenciadas ao *Sistema Federal de Ensino* com alguns itens obrigatórios para os cursos. Foi uma tentativa de exigir parâmetros mínimos para a abertura de especializações a fim de exigir maior zelo e qualidade por parte dos proponentes, mas ainda há carências (FONSECA; MENDES DA FONSECA, 2016).

De acordo com Paulino Peixoto Filho (2004) e Fonseca e Mendes da Fonseca (2016), os centros de ensino superior são ainda os que mais oferecem cursos de pós-graduação de ambos os grupos (*lato e stricto sensu*),

pois a universidade representa o local de saber, de inovação, das descobertas e das novas tecnologias. Dessa forma, esses centros representam redutos do conhecimento e a sociedade assim entende que eles seriam os responsáveis diretos pela renovação de saberes e capacitação de pessoas. Também, conforme Paulino Peixoto Filho (2004), vale lembrar que, para algumas universidades públicas, a especialização se tornou um adicional no orçamento da instituição face aos cortes de verbas ocorridos de longa data. No IFPR - campus Paranavaí, a *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* foi gratuita e pensada, como já dito, para atender os anseios de quem gostaria de angariar mais conhecimento. Assim, realizou-se a principal função do IFPR: desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão visando ao “desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

A figura a seguir apresenta a distribuição geográfica dos municípios de residência dos alunos matriculados. Alunos de nove cidades (Colorado, Diamante do Norte, Maringá, Nova Esperança, Nova Londrina, Paraíso do Norte, Paranavaí, Planaltina do Paraná e Terra Rica) da região noroeste do Estado do Paraná matricularam-se, sendo a maioria deles residente em Paranavaí. Trata-se de um escopo de atendimento que, com exceção de Maringá, é geralmente preterido pelo poder público, e assim, carece de acesso às instituições públicas de ensino superior e de tecnologia.

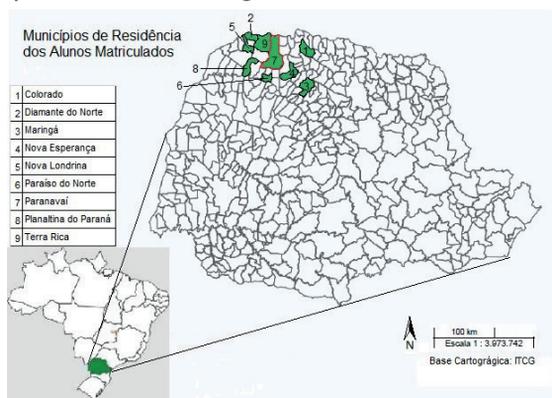


Figura - Distribuição Geográfica dos municípios de residência dos alunos matriculados. Autor: COSTA, Jorge Luís Ferreira da. (nov. 2020)

Tanto Paulino Peixoto Filho (2004) quanto Fonseca e Mendes da Fonseca (2016) expõem que a pós-graduação *lato sensu* responde aos anseios das transformações sociais, históricas e políticas causadas pelo fenômeno entendido como globalização e conseqüentemente pe-

los efeitos disso gerados no mercado de trabalho. Os autores relatam ainda algumas motivações para as pessoas buscarem a especialização *lato sensu* que coincidem em certa medida com o que foi ouvido dos candidatos durante o processo seletivo e depois dos alunos da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*. Assim, aparentemente, a procura por esses cursos acontece pela necessidade de preencher uma falha da formação inicial pelo candidato/aluno entender que “só a graduação é insuficiente”, especialmente para disputar uma vaga de trabalho, e/ou pela urgência de adequação técnico-científica. No entanto, como Fonseca e Mendes da Fonseca (2016, p.153) lembram, mesmo ante a urgência do mercado, é preciso atentar para a importância da formação acadêmica do discente: “a dimensão formativa do educando é requisito fundamental para a qualidade dos cursos, na medida em que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania, que transcende o limite do campo profissional”. Exatamente essa foi a preocupação ao pensar o *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar*.

Nos cursos voltados para a área da educação, os autores apontam que a pós-graduação *lato sensu* parece atender a demanda de formação continuada e/ou de desenvolvimento profissional e, normalmente, coincide com a aquisição de créditos à progressão funcional (PEIXOTO FILHO, 2004; FONSECA; MENDES DA FONSECA, 2016). De todo modo, a busca por uma qualificação, independentemente do mote, revela que quem a procura o faz porque compreendeu a importância de não se amofinar, uma vez que o conhecimento é dinâmico. Daí a importância da fiscalização e do acompanhamento mais eficazes, pois se trata da capacitação de professores em sua maioria do nível fundamental e médio, como Fonseca e Mendes da Fonseca (2016) atestam. Concorda-se com as autoras, já que grande parte do público da *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* foi justamente composta por professores do ensino infantil, fundamental e médio.

O Projeto Pedagógico do Curso: entre reflexões e práticas

O *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC) de *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* (BRASIL, 2016) foi elaborado em 2016 por uma comissão composta pelos seguintes professores:

Bárbara Poli Uliano Shinkawa, Gabriela Fujimori da Silva, Rafael PETERMANN e Taynara Alcântara Cangussú, da área de Letras; Felipe Luiz Gomes Figueira e Lucas de Melo Andrade, de História; Ester Cristina Back Schulz, de Artes; Felipe Augusto Moreira Bonifácio, da área de Geografia; Josimar Priori, de Sociologia; Marcelo Lopes Rosa, de Filosofia; Renato Rodrigues dos Santos e Viviane Moretto da Silva Fuly, da área de Matemática. As reuniões foram conduzidas pelos professores Lucas Andrade e Bárbara Uliano Shinkawa, que se tornaram coordenador e vice-coordenadora da especialização. Vale destacar a participação dos professores Renato Santos e Viviane Fuly, pois ambos trouxeram contribuições importantes em um contexto marcado pela presença de profissionais majoritariamente vinculados às ciências humanas. Daniela Eloise Flôr, docente da área de Informática, e Luana Pagano Peres Molina, naquela época professora substituta de História, também contribuíram muito durante o processo de elaboração do PPC.

Motivados pelos aspectos indicados na primeira seção deste texto, o grupo optou por oferecer uma especialização que comportasse uma grade curricular que fosse capaz de, a um só tempo, explorar as diversidades teórico-metodológicas do corpo docente envolvido e promover interações plurais entre professores e alunos. Assim, foram estabelecidas três linhas de pesquisa, sendo elas: *Perspectivas interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem*; *Interdisciplinaridade e formação do professor* e *Políticas públicas e interdisciplinaridade* (BRASIL, 2016).

Perspectivas interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem, linha 1, procurou refletir sobre as potencialidades que a interdisciplinaridade possui no processo de ensino e aprendizagem. Partiu-se do pressuposto que a articulação possível entre diferentes campos do saber permite ao educando um alargamento de compreensões acerca da realidade em que está inserido (BRASIL, 2016).

Já *Interdisciplinaridade e formação do professor*, linha 2, dedicou-se a pensar sobre as dimensões teóricas e práticas que envolvem a atuação do educador evidenciando a necessidade de uma formação docente que se valha da interdisciplinaridade como mecanismo importante na compreensão de contextos escolares dinâmicos e plurais (BRASIL, 2016).

Por fim, *Políticas públicas e interdisciplinaridade*, linha 3, foi proposta no sentido de orientar discussões sobre as influências que as políticas públicas, especialmente as educacionais, trazem aos

contextos escolares. Buscou-se, ainda, compreender a forma como tais políticas contemplam a interdisciplinaridade no contexto escolar (BRASIL, 2016).

A despeito de seus enfoques, verifica-se que as linhas de pesquisa guardam íntima relação entre si, isso porque a própria concepção de interdisciplinaridade supõe a interação entre os aspectos que compõem, no caso específico, os espaços escolares em suas reflexões teóricas e práticas. Tal intercâmbio de saberes permitiu a formação de uma grade curricular plural por meio da qual procurou-se oferecer aos estudantes um espaço rico de discussões capazes de fomentar práticas criativas nos arranjos locais de cada estudante em formação. Assim, cabe comentar sobre as disciplinas oferecidas.

Ofertadas de forma modular, as disciplinas foram as seguintes: *Interdisciplinaridade e construção conjunta do conhecimento no contexto escolar*; *Letramento, Identidade e Aprendizagem*; *Currículo, História e Políticas Públicas*; *Perspectivas interdisciplinares no ensino da arte*; *Leitura e escrita como práticas inter e transdisciplinares*; *Ciberespaço e mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem*; *Aplicações da Matemática em contextos escolares interdisciplinares*; *Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa em Educação* (BRASIL, 2016).

A disciplina *Interdisciplinaridade e construção conjunta do conhecimento no contexto escolar*, ministrada pelo professor e coordenador da especialização Lucas Andrade, teve como objetivo demonstrar como um contexto pedagógico marcado pela construção coletiva do saber precisa de articulações a serem estabelecidas entre as disciplinas (BRASIL, 2016).

Conduzida pelo professor Rafael Petermann e pela professora e vice-coordenadora da especialização Bárbara Uliano Shinkawa, a disciplina *Letramento, Identidade e Aprendizagem* evidenciou como o letramento se constitui como prática social participando do processo de construção de identidades em âmbito escolar (BRASIL, 2016).

Já a disciplina *Currículo, História e Políticas Públicas*, oferecida pelos professores Felipe Luiz Gomes Figueira e Marcelo Lopes Rosa, discutiu sobre as dinâmicas históricas e políticas que envolvem a configuração dos currículos escolares. Assim, enfatizou-se o caráter dinâmico e conflitivo dos processos na definição dos conteúdos de aprendizagem, sem deixar de evidenciar perspectivas curriculares afeitas aos direitos humanos, à cidadania e à democracia (BRASIL, 2016).

A disciplina *Perspectivas interdisciplinares no ensino da arte*,

ministrada pela professora Ester Back, trouxe para reflexão as potencialidades que as diferentes linguagens artísticas possuem na configuração de práticas pedagógicas interativas e motivadoras. Os alunos puderam ter contato com diferentes experiências práticas, o que os permitiu articulá-las às suas atuações profissionais (BRASIL, 2016).

Conduzida por Gabriela Fujimori da Silva e Rafael Petermann, a disciplina *Leitura e escrita como práticas inter e transdisciplinares* procurou discutir como a leitura e a escrita precisam ser pensadas a partir dos contextos pedagógicos em que se inserem. Procurou-se evidenciar que os significados se constroem por meio de situações culturais específicas e que os ambientes escolares, em meio a suas especificidades, fomentam inúmeras possibilidades no trabalho com leitura e escrita (BRASIL, 2016).

A disciplina *Ciberespaço e mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem*, oferecida pelo professor Felipe Bonifácio, demonstrou como as mídias inerentes a uma realidade marcada pela cibercultura e pelo ciberespaço podem se constituir como oportunidades pedagógicas (BRASIL, 2016).

Já a disciplina *Aplicações da Matemática em contextos escolares interdisciplinares*, ministrada pelos professores Renato Santos e Angela Marques, destacou como a Matemática pode contribuir com situações de ensino e aprendizagem interdisciplinares evidenciando o trabalho com inteligências múltiplas e com softwares educacionais voltados para a construção do conhecimento lógico-matemático (BRASIL, 2016).

A disciplina *Pesquisa em Educação*, conduzida por Bárbara Uliano Shinkawa, Lucas Andrade e Taynara Cangussú, discutiu sobre a configuração do conhecimento científico, tendo como foco a estruturação de projetos de pesquisa. Nesta disciplina, os alunos tiveram a oportunidade de amadurecer o projeto de trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2016).

Por fim, a disciplina *Seminário de Pesquisa em Educação*, oferecida pela professora Valeriê Cardoso Machado Inaba, organizou-se de modo a oferecer a oportunidade de os alunos apresentarem para a turma e para uma banca de professores seus projetos de trabalho de conclusão de curso. A disciplina configurou-se, portanto, como um espaço em que perspectivas teórico-metodológicas no campo da educação puderam ser debatidas de forma dinâmica e colaborativa (BRASIL, 2016).

Ao acompanhar a descrição das disciplinas oferecidas, é possí-

vel perceber o comprometimento do curso em promover uma formação que fosse capaz de conduzir os alunos a incorporarem em suas práticas e reflexões a interdisciplinaridade como elemento fundamental. Entende-se que tal movimento de aproximação interdisciplinar enseja não apenas o vínculo entre saberes ditos especializados, mas também se direciona a incorporar todos os saberes que permeiam a comunidade escolar. A preocupação com esse caráter situado e plural do conhecimento surgiu uma vez tomada como válida a ideia de que o conhecimento resulta de trabalhos coletivos direcionados a finalidades sociais. Assim, procurou-se promover uma formação capaz de atribuir legitimidade aos saberes dos mais diferentes atores que participam direta ou indiretamente dos espaços escolares.

Realizadas todas essas considerações, pode-se afirmar que a especialização cumpriu com seu principal objetivo, uma vez que conseguiu, de modo geral, propiciar “a formação interdisciplinar dos profissionais da educação básica, capacitando-os para desenvolverem práticas pedagógicas situadas em contextos escolares específicos e fundamentadas na produção conjunta e democrática de conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 30). Fazendo uma ampla leitura dos seus objetivos específicos, percebe-se que o curso foi capaz de promover novos diálogos entre os professores do próprio campus Paranavaí e de articular a instituição às organizações de atuação dos alunos tendo como proposta educacional a construção de um espaço em que vozes plurais, advindas de diferentes contextos escolares, pudessem se articular visando à construção coletiva de novos conhecimentos pedagógicos.

A concretização desses objetivos pode ser verificada nos 22 trabalhos de conclusão de curso defendidos. Os estudantes desenvolveram discussões que problematizaram temas vinculados às suas áreas de atuação profissional e/ou formação acadêmica a partir das perspectivas interdisciplinares que foram desenvolvidas ao longo do curso de maneira colaborativa. Neste sentido, uma variedade de temas educacionais foi discutida à luz de diálogos estabelecidos entre diversos saberes e práticas.

Considerações finais

Seguindo o que preconiza a legislação educacional brasileira, ao reafirmar, portanto, os amplos compromissos do IFPR como instituição pública, a *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto*

Escolar se destacou pelas colaborações que trouxe ao âmbito local. Todo o processo de elaboração, execução e avaliação do referido curso foi claramente importante para a história do campus Paranavaí.

A especialização colaborou, em especial, com a consolidação de um grupo de professores mediante uma experiência local compartilhada. A aproximação estabelecida entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas, a necessidade de atuar em função de uma educação integral e de articular caminhos possíveis em meio às potencialidades institucionais foram os elementos que, de modo amplo, caracterizaram esse percurso identitário pelo qual passou (e ainda passa) o grupo das humanidades.

Além de fazer parte da constituição deste agrupamento, a especialização ainda permitiu que o IFPR - campus Paranavaí ganhasse experiência no que se refere à oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Tal aspecto é importante de ser enfatizado, pois a *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* e a *Especialização em Desenvolvimento de Sistemas para Web, Móveis e Embarcados* foram os primeiros cursos dessa natureza oferecidos pelo campus Paranavaí. Ambas as especializações foram projetadas no mesmo momento, embora o curso da área de Informática tenha iniciado sua implementação primeiro.

Durante as longas noites de segundas e terças-feiras, as aulas da especialização aconteceram nas dependências do campus Paranavaí. Foram momentos marcados pelo intercâmbio de ideias e pelo fomento de práticas sobre realidades educacionais inesgotavelmente diversas. Neste sentido, a *Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar* não procurou estabelecer cisões entre formação acadêmica e prática profissional. Mediante o exercício da escuta, o objetivo foi sempre o de construir um lugar em que cada experiência educacional compartilhada pudesse ser entendida como elemento essencial para a construção coletiva de novos saberes.

Referências

BOLDRIN, Leila Conceição Fávoro. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de educação infantil em Goiás.** 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1123> Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. - (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Instituto Federal do Paraná - campus Paranavaí. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar**, 2016. Disponível em: https://paranavai.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PPC-PR%C3%81TICAS-INTERDISCIPLINARES_CONSUP.pdf Acesso em: 26 nov. 2020.

Estatuto do Instituto Federal do Paraná (Aprovado pela Resolução nº 13/2011-CONSUP, Retificado pela Resolução nº 39/2012-CONSUP, Resolução nº 02/2014-CONSUP e Resolução nº 02/2015-CONSUP). Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf> Acesso em: 26 nov. 2020.

FONSECA, Marília; MENDES DA FONSECA, Dirce. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educação e Pesquisa**, vol. 42, núm. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016, p. 151-164. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947011> Acesso em: 22 nov. 2020.

MAGALHAES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, Abril 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-

text&pid=S0101-32622015000100015&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>.

PAULINO PEIXOTO FILHO, José. **Pós-graduação lato sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4618> Acesso em: 19 nov. 2020.

A INTERAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MOTIVADORAS: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucas de Melo Andrade
Yasmim Gay Orlando Teixeira

Falar sobre a educação infantil é debruçar-se sobre um universo de exploração e descoberta. Fantasias e brincadeiras compartilham o mesmo espaço de um conhecimento especializado (o científico) ao qual a criança passa a ser apresentada. Com sua estrutura específica, a escola chega ao mundo infantil por meio de um emaranhado de emoções que se polarizam entre o medo do desconhecido e o desejo de fazer parte de uma nova coletividade. É possível notar a presença das façanhas do Lobo Mau à espreita de Chapeuzinho, assim como das primeiras letras redigidas por mãos ainda tão pequenas. Sem dúvidas o momento é especial, pois exige do Estado, da família e da comunidade escolar diálogos que sejam capazes de promover uma educação que, de fato, pluralize as experiências daqueles que estão se inserindo em novos contextos da vida social.

Trata-se, ainda, de refletir sobre práticas e perspectivas teóricas que, de modo amplo, estão destinadas a iniciar pessoas em interações sociais que têm se tornado cada vez mais complexas. O desafio colocado às crianças é enorme, afinal é preciso que elas se tornem indivíduos autônomos, criativos e participantes em um mundo marcado, dentre outros aspectos, pela expansão da tecnologia, pela permanência de desigualdades próprias ao capitalismo e pelos choques culturais típicos de uma sociedade globalizada.

Partindo dessa ampla perspectiva educacional, este artigo tem como objetivo discutir de que maneira o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) incorporam o conceito de interação. Em primeiro momento, evidencia-se o papel de destaque que tais documentos normativos atribuem à interação. Defende-se, ainda, que práticas pedagógicas interativas permitem a motivação, elemento indispensável à aprendizagem. Em seguida, são apresentados os conteúdos de aprendizagem que essas mesmas normativas estabelecem para a concretização de uma educação infantil que seja marcada por práticas interativas e motivadoras.

Sobre os conceitos de *interação* e *motivação* na educação infantil

A relação estabelecida entre ensino e aprendizagem no ambiente escolar acontece em meio aos vínculos que professores e alunos firmam com o conhecimento. Ao professor cabe ensinar, o que implica selecionar, organizar e transmitir o conteúdo. Ao aluno cabe aprender, o que exige confrontar o conhecimento escolar com a vida cotidiana (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011). É nas interações sociais empreendidas por esses indivíduos nos mais diferentes contextos que o processo de ensino e aprendizagem revela grande parte de sua dinamicidade (VIGOTSKY, 2007).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 31-32), a interação é uma das estratégias centrais para a aprendizagem, cabendo ao professor criar “situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças”. Esses ambientes interativos devem ser acolhedores, de modo que as crianças consigam se comunicar e se expressar com confiança e autoestima em momentos que, muitas vezes, exigem a capacidade de resolver conflitos de forma colaborativa.

Enfatizando a necessidade de considerar as interações sociais das quais as crianças fazem parte, o Referencial propõe um eixo de trabalho que favoreça, prioritariamente, os processos de construção da identidade e da autonomia (BRASIL, 1998b, p. 11). Ao conceito de identidade está acoplada a “ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal”. Trata-se de uma construção que “é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em

seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição” (BRASIL, 1998b, p. 13). Destarte, o Referencial (BRASIL, 1998b, p. 11) entende que nos espaços institucionais de educação infantil a formação da identidade das crianças se constitui à medida que elas passam a interagir entre si e com os adultos, situação caracterizada pelo contato entre pessoas cujas características socioculturais são distintas.

Desde que essa interação ocorra em um ambiente pedagógico que reconheça e valorize as diferenças, o indivíduo passa a gradativamente desenvolver sua autonomia, isto é, sua “capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro”. Neste sentido, a educação infantil deve estar voltada para a construção de uma “moral autônoma”, que consiste em propiciar maturidade à criança a fim de que ela consiga compreender que as regras podem ser discutidas e reformuladas conforme acordo estabelecido pelo grupo. A partir da moral autônoma, a criança ainda “vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação” (BRASIL, 1998b, p.13-14). Em síntese, o Referencial defende uma educação que seja capaz de valorizar a identidade das crianças, encorajando-as a interagirem de forma autônoma e responsável na sociedade da qual fazem parte.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) também reconhecem o papel central da interação para a aprendizagem. Em seu Artigo 3º, as Diretrizes (BRASIL, 2013, p. 97) apontam que o currículo busca “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Alinha-se a essa perspectiva o Artigo 4º, para o qual a criança é um “sujeito histórico e de direitos” que, ao interagir socialmente, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 97).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reafirma o papel da interação. De modo amplo, a Base entende que a educação infantil, ao vincular educar e cuidar, precisa estabelecer relações entre o contexto em que a criança está inserida e as propostas pedagógicas. Trata-se, portanto, de promover situações por meio das quais a criança seja pedagogicamente direcionada a se constituir como um

“ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 36-38). Assim, é necessário criar uma “intencionalidade educativa” que consista

na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

Quando estruturada por meio do estímulo à interação social, a educação infantil colabora com a *motivação* das crianças. Motivar é um termo proveniente do latim *motus*, que significa mover-se, dirigir uma força interna que configure o agir. São várias as pesquisas na área da educação que têm estudado os processos motivacionais. De modo amplo, elas procuram demonstrar como a motivação opera como elemento central para a aprendizagem (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 598-599).

Estabelecendo diálogos entre as diferentes perspectivas teóricas existentes sobre motivação, pode-se dizer que ela se configura em meio às relações estabelecidas entre afetividade, emoções e alcance de metas. No que se refere às metas, a motivação pode ocorrer em função de um valor interno atribuído à própria atividade desempenhada ou estar vinculada a algum benefício externo que a concretização de determinada ação pode trazer. Trata-se, portanto, de processos motivacionais complexos que não podem deixar de ser relacionados, ainda, aos contextos específicos em que ocorrem (KNÜPPE, 2006, p. 280-281).

De todo modo, é possível perceber que a motivação, em qualquer que seja o contexto específico em que se encontra, realiza-se por meio de interações. Tal perspectiva permite afirmar que práticas educativas marcadas pela interação permitem a formação de sujeitos motivados a legitimar o conhecimento escolar. Essa legitimidade, por sua vez, é de extrema importância para a configuração e o cumprimento de metas necessárias tanto à realização pessoal quanto ao aperfeiçoamento da vida em sociedade.

Não é difícil perceber, portanto, como é desafiador mediar um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de motivar os alu-

nos a incorporarem o conhecimento escolar em suas vidas. Porém, há um direcionamento que pode orientar os docentes em suas mais variadas realidades pedagógicas: “à medida que os professores desenvolvem sua própria motivação, presença fundamentada em sua missão profissional, maior será a sua capacidade de estimular a motivação dentro de cada aluno”. No entanto, o caminho não termina por aí, afinal é preciso engajar alunos “de tal forma que eles comecem a gerar sua própria motivação” (CAMARGO; CAMARGO; SOUZA, 2019, p. 599).

Conteúdos de aprendizagem para uma prática pedagógica interativa e motivadora

Depois de discutir sobre a importância da interação e da motivação na educação infantil, torna-se necessário pensar sobre como torná-las possíveis em sala de aula. Sendo assim, é viável considerar os conteúdos de aprendizagem propostos pelos documentos normativos sobre os quais este artigo tem se debruçado, quais sejam: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Observa-se que a práxis docente configura interações e motivações próprias ao contexto em que se insere. Neste sentido, espera-se que o professor da educação infantil criticamente adequue à sua realidade profissional os conteúdos de aprendizagem que passam a ser apresentados.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c) defende que a criança tenha contato com as linguagens que configuram diversos objetos do conhecimento, sendo eles: *movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade e matemática*. Assim, cabe apresentar as potencialidades pedagógicas que o Referencial atribui a cada uma dessas áreas.

Ao explorar o *movimento* em sala de aula, a criança se projeta como sujeito de cultura interagindo com amigos e docentes, bem como trabalha seus atos motores. Destarte,

o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada

criança (BRASIL, 1998c, p. 15).

Por meio da *música*, a criança pode manifestar sentimentos, exprimir sensações, desenvolver-se cognitivamente e interagir com as pessoas em momentos de descontração. Neste sentido,

o trabalho com música deve considerar [...] que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998c, p. 49).

As *artes visuais* também permitem a expressão de sentimentos, sensações e pensamentos, sendo estes centrais para o desenvolvimento da imaginação. Assim como a música, “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil particularmente” (BRASIL, 1998c, p. 85).

No que se refere à *linguagem oral e escrita*, frisa-se a importância da aprendizagem concreta da leitura e do ato de escrever. Por meio desse aprendizado, a criança amplia suas competências linguísticas e sua capacidade de pensar. As relações sociais da criança também se complexificam, uma vez que passa a ter maior conhecimento sobre a sua cultura e as outras culturas. De modo geral,

a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças (BRASIL, 1998c, p.117).

O estudo da *natureza e sociedade* deve estar presente na educação infantil, pois permite que a criança pense sobre seus laços com o mundo natural e o meio social. Trata-se de entender as crianças como indivíduos que integram

grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, idéias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998c, p.163).

Por fim, o Referencial (BRASIL, 1998c, p. 213) destaca que o ensino de *matemática*, por meio de noções simples de quantidade, espaço e número, possibilita que a criança descubra, relacione, raciocine, pense de forma organizada e se situe espacialmente. Observa-se que tais habilidades são centrais para a formação de pessoas cada vez mais autônomas e capazes de resolver problemas. De modo amplo,

o trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades (BRASIL, 1998c, p. 207).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) têm como objetivo principal orientar políticas públicas focadas, principalmente, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares. A preocupação incide sobre a criança, já que procura garantir a ela direitos básicos dentre os quais se encontra o direito de imaginar, reagir e questionar. Assim, as Diretrizes entendem que a educação infantil deve ser composta por propostas pedagógicas que procurem respeitar, valorizar e estimular determinados princípios e valores éticos, políticos e estéticos, garantindo uma formação pautada na construção interativa do conhecimento. É em seu Artigo 8º que as Diretrizes estabelecem a proposta pedagógica das instituições de educação infantil. Assim, convém observar parte dele:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV - o estabelecimento de

uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; **V** - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; **VI** - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; **VII** - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; **VIII** - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; **IX** - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; **X** - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência - física ou simbólica - e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes [...]

(BRASIL, 2013, p. 98).

Em seu Artigo 9º, por sua vez, as Diretrizes evidenciam os dois eixos que devem nortear as propostas pedagógicas, sendo eles as interações e a brincadeira. Convém observar:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: **I** - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; **II** - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; **III** - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; **IV** - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; **V** - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; **VI** - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; **VII** - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade

de; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2013, p. 99).

Em consonância com as Diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) entende que a educação infantil deve fazer com que a criança consiga se desenvolver, construir seus próprios pensamentos e se inserir na sociedade. O professor é colocado como um dos grandes responsáveis na mediação desse processo de formação, uma vez que cabe ao docente planejar aulas que oportunizem diversas experiências de aprendizagem. Tais aulas, segundo a Base, devem ser estruturadas a partir de *cinco campos de experiências* sobre os quais é necessário comentar.

O campo de experiência *O eu, o outro e o nós* estabelece que a criança precisa interagir com as demais pessoas, de modo que ela consiga formar opinião, conceitos, experiência de vida, valores, autonomia e respeito às diferenças. *Corpo, gestos e movimentos* é outro campo de experiência a ser trabalhado, isso porque o indivíduo por si só pratica movimentos voluntários e involuntários. As coordenações motoras fazem parte da vida dos seres humanos desde o nascimento, assim, a educação infantil deve permitir que criança adquira novas experiências corporais por meio de movimentos e gestos. As práticas lúdicas ganham especial destaque nessa aquisição, pois fomentam situações de exploração e descoberta. O campo *Traços, sons, cores e formas*, por sua vez, revela a importância do aprendizado de diferentes linguagens artísticas para a construção do pensamento crítico, social e estético. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, como campo, reforça as capacidades de escutar, falar, pensar e imaginar através, por exemplo, da contação de história. Por fim, o campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* evidencia a necessidade de propiciar à criança o contato com diferentes formas e dimensões por meio das quais o mundo pode

ser compreendido (BRASIL, 2018, p. 40-43).

Como já se pôde observar, os documentos normativos, considerados neste texto, reconhecem a centralidade da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) afirma que, por meio das brincadeiras, novas experiências a serem necessariamente vividas pelas crianças tornam-se viáveis. Observando como as crianças imitam a realidade ao brincar, pode-se analisar, por exemplo, como elas agiriam em determinada situação e suas compreensões sobre determinado assunto. Assim, o Referencial destaca que brincadeiras pedagogicamente bem direcionadas colaboram com a capacidade de estabelecer diferenças entre a realidade e a fantasia, além de permitirem o desenvolvimento da confiança e da autonomia em interações sociais marcadas pelo uso de diferentes linguagens. Neste sentido,

a intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998a, p. 29).

Em seu Artigo 6º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) afirmam, por sua vez, que a ludicidade deve compor os princípios das propostas pedagógicas. Cabe observar:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013, p. 97-98).

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2018) entende que as ações de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se compõem os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na

Educação Infantil”. Frisa-se que, na educação infantil, cabe à criança exercer seu direito de

brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A Base ainda destaca que o educador deve planejar-se a fim de que ele consiga efetivar os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” pertencentes à criança. Afinal, parte do trabalho do educador consiste em “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39).

De modo geral, percebe-se que as brincadeiras são muito bem aceitas pelos alunos, uma vez que elas fazem parte da realidade cotidiana vivida pelas crianças no espaço doméstico. Aproveitando-se desse caráter facilitador, cabe à escola criar ações lúdicas que oportunizem a aprendizagem. O professor que insere intenções pedagógicas nas brincadeiras consegue que a criança, a um só tempo, reafirme sua identidade e direcione sua aprendizagem de forma confiante. O reconhecimento da infância por meio da ludicidade possibilita que a criança, ao ter sua condição respeitada, seja motivada a fazer parte do espaço escolar junto ao seu professor e colegas.

Considerações finais

Este artigo procurou demonstrar que os documentos normativos referentes à educação infantil, sendo eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) claramente se articulam ao defenderem a interação como elemento basilar para a aprendizagem.

Esses documentos evidenciam que a criança se constitui como sujeito autônomo, criativo e participativo à medida que consegue projetar-se em meio às articulações que estabelece com a sociedade da qual faz parte. Trata-se, evidentemente, da defesa de práticas

pedagógicas que sejam capazes de desenvolver diferentes linguagens, habilidades e competências visando à plurissignificação das experiências que compõem o campo material e simbólico em que a criança se torna sujeito de cultura.

Nesse sentido, a educação é entendida em sua dinamicidade, pois é tomada como participante dos processos interacionais utilizados pelos indivíduos para a construção de identidades estabelecidas mediante a afirmação de semelhanças e diferenças. Acrescenta-se que a interação defendida pelos referidos documentos normativos é aquela que procura estruturar a formação de sujeitos éticos, devidamente comprometidos com a valorização da pluralidade nos espaços de convivência.

O artigo ainda demonstrou que essa perspectiva educacional pautada na interação permite que os alunos, de modo geral, encontrem motivação para incorporar o conhecimento escolar em suas vidas cotidianas. Interagindo, o indivíduo é capaz de vivenciar relações marcadas por afetividade, emoções e alcance de metas. Assim, as situações de aprendizagem podem ser motivadoras à medida que construam espaços de interação em que realizações pessoais e coletivas possam ser dialogadas. De tal diálogo, abre-se um fértil caminho para a configuração de ambientes que valorizem a pluralidade, a individualidade e o estabelecimento de identidades coletivas.

Ao longo do texto, foi possível conhecer conteúdos de aprendizagem que permitem a construção de contextos pedagógicos interativos e motivadores. Esses contextos possibilitam que o processo de ensino e aprendizagem seja marcado pela confiança estabelecida entre professores e alunos, de modo que a sala de aula se torne um espaço aberto para o questionamento e para a construção conjunta de conhecimento. Assim, é possível dizer que a interação e a motivação geram caminhos seguros para que os alunos se tornem sujeitos motivados na resolução de problemas que afetem toda a coletividade.

Destacou-se que nos documentos normativos da educação infantil a brincadeira ganha centralidade. Quando pedagogicamente bem orientadas, as brincadeiras permitem que, a um só tempo, a criança estabeleça novas aproximações e distanciamentos entre fantasia e o mundo real, interaja com adultos e outras crianças e se insira no mundo escolar de maneira mais facilitada e confiante. A brincadeira, portanto, acaba operando como um elemento que reafirma a identidade infantil ao mesmo tempo em que oportuniza à criança

novas experiências de aprendizagem.

Convém frisar que a interação e a motivação apenas acontecem no ambiente escolar de forma satisfatória quando as práticas e as reflexões pedagógicas consideram as especificidades do contexto vivido. Tal perspectiva permite afirmar que o processo de ensino e aprendizagem apenas se efetiva quando os indivíduos envolvidos conseguem direcionar o conhecimento para a compreensão do mundo em que vivem. Assim, espera-se que este texto traga contribuições aos professores da educação infantil, principalmente, no sentido de levá-los a reconhecer que os documentos normativos analisados, ao enfatizarem a necessidade de práticas pedagógicas interativas, pressupõem a necessidade de pensar sobre as diversas potencialidades oferecidas por cada contexto específico de aprendizagem. Neste sentido, deseja-se que este artigo também se constitua como fonte de motivação a tantos profissionais que, em seus contextos específicos, têm conseguido desenvolver práticas responsáveis por motivar crianças nas mais diferentes interações sociais.

Referências

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, CONSED, UNIDEME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educa-

ção Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. (3v.). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b. (3v.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c. (3v.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 16 nov. 2020.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, 2019, p. 598-606. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284> Acesso em: 07 nov. 2020.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100017&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 nov. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Psicologia e pedagogia).

A LITERATURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Bárbara Poli Uliano Shinkawa
Vera Lúcia de Oliveira Benedetti

Há muito a Literatura, independentemente de suas especificidades, corrobora com o desenvolvimento humano. No mundo infantil, o texto literário pode ser vivenciado a partir da contação de histórias. O hábito de contar histórias é de longa data no universo humano e é um instrumento muito importante para estimular a aprendizagem infantil, especialmente a leitura, o desenvolvimento da linguagem e da escrita, além de despertar o senso crítico. Como afirma Ribeiro (2010, p.11), o ato de contar histórias “abre as portas da imaginação infantil, levando a criança para um mundo maravilhoso e mágico, repleto de ternura, carinho e suspense”.

Neste trabalho queremos enfatizar que os professores são os mediadores da contação de histórias. Eles possuem uma tarefa muito importante que é envolver a criança na narrativa incentivando, além de saberes científicos, a criatividade, a imaginação, a fantasia, enfim, todos os aspectos importantes para o desenvolvimento emocional e para a vida nesta fase que é a infância.

A Arte é capaz de transformar os que entram em contato com ela. Mencionam isso, de diferentes formas, os documentos norteadores da educação, como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (doravante RCNEI) (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (doravante DCNEI) (BRASIL, 2013) e a *Base Nacional Comum Curricular* (doravante BNCC) (BRASIL, 2017). Eles aludem também sobre a importância de múltiplas linguagens na formação do educando e a Arte é uma delas.

Literatura, como Arte que é, influencia na formação do sujeito,

na compreensão do mundo e das comunidades. A Literatura Infantil, por sua vez, em função de suas características particulares, promove esses mesmos eventos transformadores nas crianças. A partir dos documentos oficiais e dos teóricos, como Abramovich (1997), Coelho (1999), Candido (2004), Moisés (2004; 2007), Ribeiro (2010), Grosso (2015), entre outros, entendemos que quanto mais cedo a criança tiver contato com as histórias, melhor será sua capacidade de “ler” o mundo que a cerca. A escola tem um papel importante nesta trajetória, já que, conforme Miguez, “na maioria dos casos, a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer”. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Assim, na primeira seção deste artigo, falaremos sobre a importância da Literatura e da contação de histórias na Educação Infantil (doravante EI). Na segunda seção, apresentaremos uma proposta de sequência didática¹ que tem como foco os seguintes conceitos a serem desenvolvidos pelos alunos: a narrativa (a sequência dos fatos), a imaginação e o tempo.

A atividade foi planejada para ser realizada em três aulas. Na primeira aula, propomos a contação da história *Meu galinho*, narrativa escolhida por trazer os elementos com os quais iremos trabalhar. Após a contação da história, haverá alguns questionamentos sobre ela aos alunos. Na segunda aula, será realizada a retomada da história trabalhada seguida de uma atividade referente ao conceito de imaginação/fantasia. Na terceira aula, faremos a conclusão do trabalho realizando a atividade referente ao tempo narrativo. Assim, ressaltaremos a importância dos aspectos escolhidos (narrativa, fantasia/imaginação e tempo) para a compreensão dos diferentes movimentos de uma história.

Com este trabalho, propomos algumas atividades como sugestão para o professor trabalhar com os seus alunos da EI os aspectos literários do gênero narrativo a partir dos fatos narrados, a fantasia e o tempo da narrativa, também noções gerais da passagem do tempo, além de despertar o interesse pela leitura. Esperamos que nosso trabalho contribua para a aprendizagem de saberes científicos e de conhecimento de mundo para alunos e professores.

1 O público-alvo desta sequência didática são as crianças de 4 e 5 anos. No entanto, com as devidas adaptações é possível aplicar para outras faixas etárias.

A importância da Literatura na Educação Infantil

A Literatura de forma geral contribui para a formação dos indivíduos ao longo dos tempos. Independentemente de seu veículo, ela permeia a vivência humana e suscita na humanidade os mais diversos sentimentos e as mais diversas sensações. Para Antonio Candido, a Literatura:

aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [A Literatura] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção ou poesia, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

O estudioso (2004, p.175) também atenta para o caráter formador e educacional da Literatura. Ressalta que ela integra os currículos e que os valores ratificados ou negados por uma sociedade ganham espaço na ficção. Em um jogo antitético, a Literatura possibilita que a sociedade experiencie dialeticamente suas questões. O autor ainda evidencia o caráter humanizador da Literatura, algo essencial para o ser humano:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo de confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p.180).

No mesmo sentido, Ligia Cadermatori (1986) ressalta que a formação do ser humano depende dos conceitos e de “padrões de inter-

pretação” a ele apresentados ao longo de sua trajetória. As diferentes culturas são um tipo desses padrões. Dentre as muitas manifestações culturais, a autora destaca a Literatura pela alta elaboração da linguagem, também pela relação emocional e estética que o texto literário oferece.

Tendo isso em vista, é inegável que a Literatura se torna instrumento essencial para a formação do ser humano. Assim, asseguramos que quanto mais cedo o homem entrar em contato com o mundo literário, melhor será sua trajetória formativa. Candido (2004, p. 175-176) adverte, no entanto, que o texto literário não é uma “aventura inofensiva”, posto que é transfiguração da realidade, da vida e como tal, pode causar transtornos. A Literatura é formadora de personalidade com a “força indiscriminada e poderosa da realidade”, não como as convenções sociais preconizam.

Vemos que, de caráter emancipador, a arte literária busca a liberdade humana. Sendo assim, as diferentes amarras (sociais, históricas, políticas, etc.) devem ser suplantadas. Como lembra Fanny Abramovich (1997, p.98-99), “estamos falando de literatura [...] Não é a demonstração de um teorema (a vida não é bem assim...), [...] onde se busca provar algo que não está exigindo nenhuma emoção ou envolvimento pessoal...”; ou seja, embora a Literatura exiba a transfiguração da vida, a fonte para suas histórias é a vida real em que diferentes e diversos sentimentos e condutas fazem parte. Daí a Literatura falar tão profundamente à experiência humana.

Na mesma direção caminha a Literatura Infantil, já que é Literatura com certas especificidades, o que não significa se tratar de uma obra menos trabalhada ou rica. Ligia Cadermatori (1986) explana que a diferenciação entre Literatura e Literatura Infantil é o objetivo do texto. Este é escrito para a criança e lido pela/para a criança, mas quem adquire e possibilita a interação entre arte e criança é o adulto.

Uma das possibilidades de aproximar a Literatura das crianças é por meio da contação de histórias. Como os documentos oficiais orientam, a prática de contar histórias para os alunos na EI deve estar presente no cotidiano do espaço escolar, pois é nesta fase que os pequenos constroem seus hábitos. Segundo Ribeiro (2010, p.05), “no cotidiano da Educação Infantil a narração de histórias pode ser um excelente instrumento de trabalho para o professor, um novo caminho para a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, para a formação de um aluno leitor”.

Compreendemos que as histórias contadas ampliam na criança a imaginação, promovem a extrapolação da realidade por meio do texto literário que é por excelência plurissignificativo, o que permite à criança vivenciar diversas e variadas sensações. Conforme Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p.15), “os textos [literários] têm o poder de transportar o leitor, provocar alegria ou tristeza, divertir ou emocionar. Em outras palavras, nos permitem ‘viver’ outras vidas, sentir outras emoções e sensações”.

Ao ouvir histórias, a criança enriquece o seu vocabulário, pois o conhecimento adquirido durante a fase da EI contribui para o processo de desenvolvimento da leitura e escrita do aluno, o que irá acompanhá-lo por toda a caminhada escolar. A esse respeito, Coelho (1999, p.26), ressalta que “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e a escrita ampliando seu vocabulário”. Para Abramovich (1997, p.16), “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, [...] é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Tendo o aparato teórico como suporte, compreendemos que o ato de escutar história favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levando o indivíduo a ter uma formação de pensamento e de opinião crítica. Ao contar uma história, podem ser explorados vários fatores: narratividade, espaço, tempo, fantasia, brincadeiras, etc. Contar histórias, inclusive, é uma das atividades permanentes listadas pelo RCNEI (1998). Conforme esse documento:

As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar ideias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as ideias mudam ou permanecem (BRASIL, 1998b, p. 172).

Saber contar a história é importante, porque isso convida a criança a fazer parte do processo. Conforme o RCNEI (1998b), a criança necessita e deve participar da construção do conhecimento e, no caso da contação, a maneira como a história é contada proporciona ao pequeno ouvinte/leitor a formação de saberes e o entendimento da mensagem. Ribeiro (2010, p.11), diz que “como garantia de uma

boa narração são necessários elementos como originalidade, surpresa, agilidade da contação e a expressividade”. Outro fator também importante e orientado pelos documentos oficiais, é escolher um cantinho especial para essa atividade ou algum lugar onde a criança possa ficar confortável para ouvir e se concentrar na história.

Nas DCNEI (2013), em seu artigo 9º, encontramos a preocupação com a valorização de propostas pedagógicas consideradas essenciais para esta etapa da educação e que ressaltam e justificam a importância de nosso estudo:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; [...] VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...] XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2013, p. 99).

Como é possível observar, o trabalho do professor deve ser norteado por experiências lúdicas que tragam às crianças a pluralidade de linguagens, as diversas formas pelas quais elas podem acontecer, o contato com gêneros literários, além de relações significativas de formas, espaço e tempo. A ideia é oferecer o máximo possível de alternativas para que a criança possa se desenvolver em todas as suas possibilidades e grande parte desses estímulos podem ser ofertados pelo texto literário. Nossa proposta vai ao encontro da BNCC (2017)

que afirma:

Essa intencionalidade [educativa] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p.39).

Assim, o trabalho em questão tem como objetivo conscientizar os educadores da importância do trabalho com a Literatura Infantil e da contação de história na EI fomentando os aspectos positivos que a leitura desde a infância pode promover no aprendizado da criança como aluno e cidadão.

Sequência didática para a história *Meu galinho*

Neste estudo, trabalharemos conceitos de narrativa, fantasia, espaço e de tempo na história *Meu galinho*. As atividades propostas terão a duração de três aulas variando de 30 a 50 minutos cada, de acordo com a necessidade observada.

Considerando os conhecimentos teóricos e os documentos oficiais arrolados por este trabalho, esta sequência cumpre, entre outros aspectos, com os seguintes objetivos:

- Propiciar ludicidade, afetividade, criatividade, entre outros aspectos afins à EI por meio da contação de histórias;
- Despertar o gosto pela leitura;
- Apresentar à criança o mundo letrado por meio do gênero narrativo e suas características incentivando a participação, a expressão e a espontaneidade infantil no processo de produção discursiva oral seja em uma atividade coletiva ou individual;
- Trabalhar a sequência narrativa, a fantasia e as noções temporais a partir da história.

Narrativa

Em *Poética* (2015), Aristóteles fez um dos primeiros estudos que temos notícia acerca dos gêneros literários e suas características.

Mesmo com a perda de parte desse material, o que foi resgatado da obra é base para a compreensão dos aspectos composicionais dos gêneros. Emil Staiger (1974) argumenta que há três grandes gêneros: o lírico, o épico e o dramático.

Como mencionam Abaurre, Abaurre e Pontara (2016, p.27), o narrativo, assunto de nosso trabalho, é o que se entende como uma atualização do épico, pois, os elementos foram ressignificados. A transformação se deu para acomodar as mudanças de várias ordens pelas quais o mundo passou. Ainda que haja elementos similares a uma epopeia, (sucessão de fatos, um indivíduo em um tempo e espaço), já não há, nos textos, a representação de uma nação, no sentido de povo, mas sim, um ser comum, com problemas comuns e, por vezes, corriqueiros tentando afirmar sua identidade em meio à opressão social que o rebaixa e o despersonaliza em nome de uma pretensa coletividade.

Ao citar Bakhtin, Crepaldi (2008, p.08) argumenta que para se pensar sobre o gênero narrativo é preciso entender que se trata de algo completo, “uma unidade real de sentido” e, assim, observar a interação de seus itens composicionais: “personagens, tempo, espaço, enredo, as vozes do diálogo, tema, estilo e a um intertexto, para que se dê conta da importância de cada elemento na construção de sentido do todo” (idem).

Conforme a BNCC (2017, p. 42), na EI, “é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral”, pois, como ressalta o documento, é nesse processo de interação, entre ouvir e contar de múltiplas formas que “a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42). Assim, entendemos a necessidade de cada vez mais incentivar o processo de contação de histórias nas salas de aulas, pois, como vimos, essa relação de ouvir, contar e até recontar é essencial para que a criança se desenvolva gradativamente como um agente de sua formação. Como ressalta o RCNEI, “as histórias que compõem o repertório infantil [...] são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta” (BRASIL, 1998a, p.25).

As DCNEI também atentam para o fato de que as práticas escolares devem possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2013, p. 99)

Dessa forma, diante de todo o aparato teórico, são reconhecidas a necessidade e a importância da promoção da leitura literária por meio da contação de histórias. Assim, com a sequência didática aqui proposta, planejamos situações que possibilitem ao aluno desenvolver alguns fatores essenciais para exploração do texto.

Aula 1

Para esta atividade, que terá a duração média de 30 minutos, os alunos se sentarão no chão no alinhamento que desejarem e escutarão a narrativa popular *Meu galinho*.

A história retrata as aventuras de um menino chamado Pedro. “Pedro do Galinho” ganhou de presente no seu aniversário um galinho de seu avô. Com o passar do tempo, o bichinho foi crescendo e, um certo dia, desapareceu, o que deixou Pedro desesperado. Para encontrá-lo, o menino se envolve em grandes aventuras, conhece diferentes estados até achar seu querido galinho de estimação.

Ao longo desta sequência didática, abordaremos na história escolhida aspectos da infância: rotina, momentos especiais de aprendizado, além da vida simples no interior.

MEU GALINHO

Era uma vez um menino chamado Pedro, mais conhecido como Pedro do Galinho, isso mesmo, as pessoas o chamavam de Pedro do Galinho e eu vou contar o porquê: Pedro morava num casebre do interior, adorava jogar bola com os amiguinhos, subir no pé de goiaba e tomar banho de chuva, como qualquer outra criança.

No dia em que ele completou 10 anos, seu Chico Pereira, avô de Pedro, deu de presente para o menino um lindo pintinho. Pedro ficou feliz da vida, colocou o pintinho no chiqueiro, próximo a um enorme jardim, junto com outros que seu pai criava no quintal de casa.

O tempo foi passando, o pintinho foi crescendo até se tornar um belo galinho de penas brancas e amarelas, mas, o que ninguém imaginava era que aquele galinho um dia pudesse escapar do chiqueiro, bater asas e desaparecer, pois foi exatamente o que aconteceu.

Pedro acordou bem cedinho, foi ao chiqueiro alimentar as galinhas quando percebeu a ausência do galinho e saiu a sua procura pelas ruas e vielas, pelos bairros, por toda cidade durante três dias

e três noites sem parar e nada de conseguir encontrá-lo. Já cansado de tanto procurar, resolveu confeccionar cartazes com a foto do galinho e a seguinte mensagem: “Procura-se um galinho, ele é branco e amarelo, tem a crista vermelhinha, bate as asas, abre o bico e faz “quiquiqui”. Distribuiu por todos os lugares.

Na companhia do vovô Chico Pereira, Pedro percorreu vários lugares. Foi ao Mato Grosso e nada do galinho, foi também ao Amazonas, ficou encantado com o lugar, mas lá não estava seu bichinho, foi ao Pará, mas adivinha? O galinho também não estava lá. Até que foi ao sertão do Ceará e para sua surpresa, o galinho estava lá. Pedro voltou para casa trazendo seu bichinho feliz da vida e cantarolando uma linda canção.

Questionamentos:

Ao terminar a narrativa, o professor fará questionamentos provocando as crianças a participarem expressando o que entenderam da história. Esta atividade terá a duração de 30 minutos. Se o educador perceber que apenas uma leitura não foi o suficiente para a compreensão dos aspectos da história durante a roda de conversa, cabe a ele realizar outras leituras, pois é um momento de diálogo e de aprendizado por parte dos alunos.

Sendo assim, pensando no gênero narrativo e em suas características, bem como, nas atividades que proporemos, consideramos importante realizar alguns questionamentos como estes:

- O que o menino fazia antes de ganhar o galinho?
- O que mudou na vida do Pedro com a chegada do galinho?
- Como era o galinho quando Pedro o ganhou de seu avô?
- Com o passar do tempo, como o galinho ficou?
- O que Pedro fez antes de ir procurar o galinho com o seu avô?
- Os cartazes foram espalhados antes ou depois do galinho sumir?
- Como Pedro ficou quando o galinho sumiu? E como ele reagiu ao encontrá-lo?

Outros questionamentos poderão ser feitos se o professor achar necessário e pertinente para ajudar os alunos a compreenderem melhor a história e seus momentos.

Fantasia (imaginação)

Os documentos oficiais por nós analisados, bem como, os textos teóricos enfatizam a importância do lúdico e consequentemente da fantasia para o pleno desenvolvimento da criança. A BNCC (2017, p. 42) defende que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”.

Segundo Grosso (2015, p.06), por meio da Literatura “se descobre, explora, aprende, [...] começa a criação de novos mundos, [...] se viaja para um lugar que não tem limites, que nunca antes foi imaginado ou que muitas vezes só existe na imaginação de quem está vivendo aquela aventura”. Tendo isso em vista e reconhecendo a importância da fantasia no ensino infantil, recorreremos às DCNEI que em seu artigo 6º abordam o lúdico e criatividade como pontos importantes e indiscutíveis no planejamento de atividades pedagógicas e, além disso, no inciso 3º trata da estética: “III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 98).

O RCNEI também destaca que quando “utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque [experimentam] outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens” (BRASIL, 1998a, p. 23).

Entendemos, a partir do cotejo teórico, que a imaginação e/ou a fantasia é/são parte do universo infantil como um todo. Pensando em obras literárias, essa característica permeia textos para qualquer idade. Para Massaud Moisés, no *Dicionário de Termos Literários*,

a imaginação era considerada, genericamente, até o século XVIII, atividade menor, inferior a razão ou a ela subordinada. Com a reforma romântica, a ideia de conferir-lhe função ativa e criadora entrou em voga e, não obstante os altos e baixos, manteve-se até aos nossos dias. [...] A imaginação consiste na faculdade de unificar todas as coisas, de harmonizar os contrários, de recriar, de identificar, de uniformizar, enquanto a fantasia é “faculdade acumuladora, associadora”, trabalha com as coisas fixas e definidas, não passando, por conseguinte, de “uma forma de memória, emancipada do tempo e do espaço” (MOISÉS, 2004, p. 235).

A Literatura é um espaço propício à imaginação. A verossimi-

lança é um item crucial, mas isso não quer dizer que a fantasia não possa ser plenamente desenvolvida e fomentada assim como em outras artes, embora, acreditemos que a Literatura tenha alguma vantagem sobre as demais, pois as palavras, seu instrumento de trabalho, agregam características a seres que originariamente não as teriam como, por exemplo, os animais falantes e/ou objetos falantes. Nas fábulas e apólogos animais e objetos ganham discursos com direito a darem lição aos humanos. Ainda que tal produção seja fantasiosa, como alega Eco (2003, p.12), “as obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”. O texto literário é arte que tem como fonte os anseios, os sentimentos, a vida humana e, por isso, irremediavelmente faz com que reflitamos sobre nossa existência.

Aula 02

Nesta aula, será pedido para que as crianças façam uma roda sentadas ao chão para recontar a história do dia anterior, *Meu galinho*. Essa é a oportunidade de todos participarem, cada um poderá, se quiser, relatar o que entendeu. Assim, será estimulada a produção oral da narrativa, além de relembrar o conceito de sequência da narração. A duração da atividade é de aproximadamente 30 minutos. Esse tempo pode ser adaptado conforme a quantidade alunos.

Tempo

Os documentos oficiais destacam o tempo como um conhecimento bastante importante. Assim como outras unidades quantitativas, ele precisa ser experienciado pelas crianças. Nas histórias, essa possibilidade fica muito acessível por meio da observação do desenrolar das ações e pode ser amplamente explorada pelo professor, pois

o tempo constitui um dos aspectos mais importantes da prosa de ficção. Na verdade, é para ele que confluem todos os integrantes da massa ficcional desde o enredo até a linguagem. [...] Criando o tempo, o homem nutre a sensação de superar a brevidade da existência, e de identificar-se, demiurgicamente, com o tempo cósmico, que permanece para sempre, indiferente da finitude da vida humana; gerando o tempo, o ficcionista alimenta a ilusão de imobilizá-lo ou de transcendê-lo. [...] Existem dois tipos de tempos, o cronoló-

gico ou histórico, e o psicológico ou metafísico. [...] O tempo histórico é linear, horizontal, como se os acontecimentos transcorressem numa linha reta, segundo um “antes” e um “depois”. [...] Vale dizer, o tempo histórico conecta-se profundamente com a forma literária que a emprega, ou seja, com os demais ingredientes em presença, o enredo, as personagens, o cenário etc (MOISÉS, 2007, p.101-103).

Apoiados em Moisés (2007), compreendemos que o tempo é um dos elementos essenciais para uma narrativa. Seja de ordem cronológica ou psicológica, ele exerce papel importantíssimo para o desenrolar da história. Para este estudo, interessa-nos o tempo cronológico que, como o autor ressalta, está mais conectado a uma sequência linear, e é justamente o tempo que prevalece na história *Meu galinho*.

Aula 03

O terceiro momento da sequência irá trabalhar o fator tempo. Para isso, o professor pode recontar a história e pedir aos alunos para que contribuam com a contação. Dessa forma, trabalhamos novamente a produção oral da história, mas, desta vez, coletiva.

A partir do resgate da sequência da narrativa, o professor pode selecionar momentos ou cenas da narração e questionar quando aqueles eventos ocorreram. Assim, as crianças irão vivenciar e entender que a ideia de tempo e de sequência dos acontecimentos da narração são correlacionados.

Para mostrar a passagem do tempo evidenciando a alternância entre dias e noites, pode-se propor uma atividade feita em papel preto para representar a noite usando tinta guache branca e hastes flexíveis (cotonete) para desenhar a lua e as estrelas. Para o dia, usar papel branco, tinta amarela e cotonete para desenhar o sol. A duração da atividade de registro será de 50 minutos e será realizada no terceiro dia, após os questionamentos sugeridos.

A fim de tornar mais concreta a experiência da passagem do tempo, o educador pode pedir aos alunos que tragam fotos de quando eram bebês e fotos atuais. Uma mostra pode ser organizada em um mural, por exemplo, ou em um espaço adequado para a exposição dos retratos. Cada aluno pode fazer uma explicação comparando as duas fotos e para isso precisará recorrer ao fator tempo, o “antes” e o “depois”. Após as produções orais, os alunos podem desenhar o antes

do galinho (quando Pedro o ganhou, por exemplo) e depois (quando encontrou o galinho novamente).

Considerações finais

A Literatura é fator decisivo na formação humana. Por muito tempo, ela tem auxiliado a humanidade a lidar com os diversos e diferentes enredos que envolvem as vidas humanas e suas experiências. Aproximar a Literatura das crianças por meio da contação de histórias é propiciar e estimular a criatividade, o lúdico, a imaginação entre outros fatores importantes na Educação Infantil (EI). O professor, ao ler histórias para seus alunos, permite que a criança progrida literariamente, socialmente e no âmbito cultural, além, claro, de ajudá-la consideravelmente a aprender.

Contar histórias, como vimos, também contribui para o desenvolvimento da linguagem ampliando o universo de significados e o gosto pela leitura. O ato de contar histórias também é uma das melhores maneiras de ajudar a criança a lidar com as descobertas e as transformações sobre o mundo que a cerca.

Neste artigo, evidenciamos a importância de trabalhar a leitura literária desde os primeiros anos escolares para despertar nas crianças o interesse pelas histórias. Essa prática almeja que, futuramente, elas tenham maior facilidade na aprendizagem particularmente durante o processo de letramento e de alfabetização desenvolvendo o gosto pela leitura e criando o hábito de contar histórias: fatos diários, relatos, histórias literárias e outros.

Tendo isso em vista, construímos uma sequência didática garantindo os pressupostos pedagógicos constantes nos documentos oficiais norteadores e em teóricos da área. Tal proposta apresenta a contação de uma história infantil e o trabalho de elementos importantes do gênero narrativo como a sequência narrativa, a fantasia e o tempo, e, também, outros aspectos próprios da fase escolar.

Com este trabalho, reforçamos a importância de contar histórias, principalmente durante os anos que compreendem a Educação Infantil, pois essa atividade propicia aos alunos desenvolverem uma percepção crítica mais aguçada e, conseqüentemente, melhor compreensão de informações do mundo que os cerca. Portanto, a contação de histórias oferece às crianças melhor aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Certamente o hábito de ouvir/ler histórias

se constitui um diferencial se desejamos aos alunos uma vida e uma trajetória escolar/acadêmica de maior êxito.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M. PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ARISTÓTELES. **Arte Poética**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: MEC, SEB, CNE, CONSED, UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 20 out 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. 3 v. Disponível em:

a <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

b <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>/ Acesso em 13 out. 2020.

CADERMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p.09-22.

GROSSO, Ligia Viviane. **A importância da literatura de fantasias na formação do leitor**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/23110/4/PB_EL_I_2015_13.pdf Acesso em: 12 mar. 2019.

MEU GALINHO. **Narrativa popular**. Disponível em: <http://doutorese-educacao.blogspot.com/2012/05/> Acesso em: 12 dez. 2018.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Dicionários de termos literários**. 12. Ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOISÉS, Massaud. O tempo. In: MOISÉS, Massaud. **Análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 101-107.

RIBEIRO, Elisa. **A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil**. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2012/07/A-CONTRIBUICAO-DA-CONTACAO-DE-HISTORIAS-PARA-A-APRENDIZAGEM-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2018.

STAIGER, Emil. **Os conceitos fundamentais de Poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

JOGOS TEATRAIS E A PEDAGOGIA LIBERTADORA: UMA PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Marcelo Lopes Rosa
Adriana Prado Santos

A presente discussão objetiva avaliar a possibilidade de existir uma relação interdisciplinar entre os Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2012b, 2014), e os temas geradores da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire (1997, 2016), no processo de formação. Nossa hipótese é que a conciliação entre ambos pode contribuir para o crescimento interdisciplinar dos alunos em qualquer idade, colaborando para uma aprendizagem crítica, na qual o aluno possa ser capaz de compreender a arte como parte de sua própria história, como sujeito pertencente da ação, sendo que tal ação educativa poderia aproximar-se da perspectiva da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire.

Acreditamos que não cabe somente ao professor ir e apresentar o conhecimento ao aluno, pois é “na relação refletida que o professor é agente de mudanças, e o aluno se torna autor de sua própria história” (LIMA, 2002, p. 69). É preciso que o aluno pense, reflita, entenda e seja capaz de construir a sua própria solução a partir de seus próprios problemas, enquanto ser inserido no mundo. Para Freire, “a experiência especificamente humana é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 2014, p. 96). É a partir dessa ideia que o homem toma consciência e, como sujeito consciente, “deixa de ser reproduzidor de uma ideologia dominante e opressora” (FREIRE, 1981, p. 111).

Assim, examinaremos a possibilidade de se trabalhar os Jogos Teatrais e os temas geradores da Pedagogia Libertadora partindo de atividades que os alunos já conheçam, sendo esta pesquisa uma análise bibliográfica.

Na primeira seção, exploramos o conceito de Jogos Teatrais, de

Viola Spolin (2012b, 2014): como ele foi introduzido nas escolas, quem os utilizou no Brasil e suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem do aluno. Em seguida, discutimos sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1997, 2016) e a importância dos temas geradores para o processo de educação. Na terceira seção, relacionamos os Jogos Teatrais com a Pedagogia Libertadora, subsidiados pelo estudo da prática promovida por Augusto Boal (1975) e o “teatro do oprimido”. Por fim, nas considerações finais da pesquisa, avaliamos a conciliação entre os Jogos Teatrais e os temas geradores.

O jogo teatral na educação

Antes de começarmos a definir os termos Jogos Teatrais e temas geradores para nossa proposta de formação, é preciso esclarecer as premissas que nortearam essa pesquisa: o conceito de humano e o conceito de educação. Ou seja, o ser humano é um ser de relações que se faz no mundo e com o mundo, todos em contínua mudança. Ao mesmo tempo em que ele age sobre o mundo e sobre as outras pessoas ao seu redor, ele também é um ser que segue sendo transformado pelos outros agentes ao seu redor. Dessa forma, ele sempre está em um contexto e assim pode ser percebido. Por sua vez, a educação é um processo dinâmico e contextualizado que se envolve nessa relação do humano com o mundo e com os outros. Ela tanto pode causar um processo que replica estruturas de dominação, de reprodução de injustiças e de desigualdades sociais, quanto também pode proporcionar a emancipação humana e ser um caminho para uma sociedade mais justa, mais ética e mais solidária.

No século XVIII, o filósofo napolitano e professor Giambattista Vico discutiu sobre a importância de despertar nos jovens a memória, a imaginação, o raciocínio e os valores éticos durante a sua formação. Enquanto professor, Vico sabia da importância da educação e qual tipo de educação seria capaz de tornar as pessoas em seres mais completos. Para ele, não bastariam conhecimentos gerais para formar um ser humano enciclopédico, ou o que ele chamou de “douto imprudente” (VICO, 1998, p. 415). É preciso que a formação seja capaz de fornecer os conhecimentos acumulados ao longo do tempo, mas também formar pessoas preocupadas com o outro, que sejam capazes de imaginar e de serem criativas, de julgar de acordo com a verdade e que se preocupem com a moral. Sobre isso, ele afirma:

[...] eu estimo ser adequado que os adolescentes sejam ensinados nas ciências e artes todas com juízo íntegro, para enriquecer os lugares da tópica, e, em seu ínterim, que obtenham forças com o senso comum para a prudência e a eloquência, e ganhem firmeza com a fantasia e a memória para as artes que se destacam por estas faculdades mentais; que aprendam logo a crítica; e então julguem de modo íntegro com seu próprio juízo sobre aquilo em que lhes seja instruído; e se exercitem em dissertar sobre ele em um sentido e em seu oposto. Resultariam, assim, verazes nas ciências, experimentados na prudência, férteis para a eloquência, fantasiosos para a poesia e a pintura e memoriosos para a jurisprudência; além disso, se evitaria que resultassem temerários, como quem debatem sobre assuntos a meio aprender; e dogmaticamente comprometidos, como aqueles que nada reputam verdadeiro salvo os ditados de seu mestre. (VICO, 1998, p. 410, tradução nossa)

Em outras palavras, Vico avaliou que uma educação comprometida em promover a emancipação dos alunos, para que eles sejam capazes de pensar e agir de forma crítica e autônoma, necessariamente deveria formá-los em suas mais variadas capacidades.

Partindo do pressuposto de que a educação deva formar o aluno de maneira holística, nas suas mais variadas capacidades, temos que os Jogos Teatrais encontram-se como parte dessa formação mais ampla do ser humano no mundo. Eles são uma forma de se conhecer e aprender técnicas e disciplinas teatrais de forma prazerosa, desenvolvendo habilidades necessárias durante o jogo, por meio da própria ação de jogar. Segundo Spolin (2014, p. 20):

Jogos Teatrais são ao mesmo tempo um simples divertimento e exercícios teatrais que transcendem ambas as disciplinas para formar a base de uma abordagem alternativa para o ensino/aprendizagem. Por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço pelos alunos.

Sendo assim, o aluno é provocado a desenvolver suas funções psicológicas superiores experienciando o que o ambiente está lhe propiciando. Ou seja, o aluno terá que produzir soluções intuitivas e criativas para o momento por meio de ações espontâneas.

Os Jogos Teatrais promovem ações espontâneas e intuitivas, proporcionando aos alunos a experiência de senti-los de forma livre e orgânica, partindo de ações cotidianas que eles já realizam. Viola Spolin criou os Jogos Teatrais por meio de técnicas de improvisação.

Ela desenvolveu a técnica de Jogos Teatrais para o ensino de teatro, um método fácil que possibilita sua aplicabilidade em qualquer faixa etária.

Spolin (2012a) desejava um teatro que rompesse a quarta parede¹. Um teatro no qual os atores tivessem a autonomia de contribuir com a construção do personagem. Para que isso fosse construído, era preciso que os atores conhecessem e compreendessem o personagem a ser construído. Portanto, era preciso romper a ideia de decorar e seguir as instruções do diretor sem questionamentos. A autora parte de princípios de Bertold Brecht e Stalin Stanislavik de um teatro mais didático no qual todos, atores, plateia, diretor, são seres pensantes no processo em cena. O teatro deveria se aproximar da plateia, rompendo com a quarta parede.

Em sua formação de atores, Spolin começa a utilizar os Jogos Teatrais em uma abordagem baseada na improvisação, com uma ação-reflexão. Ela desenvolveu os Jogos Teatrais inspirada nos jogos recreativos de Neva Boyd². Inicialmente, utilizou seus jogos no grupo de teatro chamado “companhia de jovens atores”, composto por crianças e adolescentes. Os jovens atores estavam conhecendo o teatro pela primeira vez como atores. Então, ela introduzia as ações do teatro a partir de jogos, ou seja, sempre se iniciava por jogos que eles já conheciam, por exemplo o pega-pega, roda, entre outros, dependendo do grupo. Depois se introduzia dentro do jogo elementos do teatro para que o grupo pudesse construir e/ou realizar o Jogo Teatral.

Os Jogos Teatrais devem partir de três essências que são: o foco, a instrução e a avaliação, pois, segundo Camargo (2010, p. 4), “são esses elementos que permitem levar os jogadores a experiências significativas, e conseqüentemente ao aprendizado, durante a realização dos jogos”. O Foco é conhecido também como POC, ponto de concentração, ou seja, é o ponto ao qual o jogador deve dirigir toda sua atenção no momento do jogo. Por exemplo: no jogo “não deixe a bola cair”, o ponto de concentração deve ser os movimentos da bola. O jogador deve estar atento em quem joga a bola, para onde ela vai, se está indo para sua direção ou não, precisa ter o pensamento rápido, pois deve recebê-la e já jogá-la para um outro participante.

1 Quarta parede: é uma expressão teatral de origem naturalista. É uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a plateia assiste passiva à ação do mundo encenado.

2 Neva Boyd: educadora e trabalhadora social que fundou a Escola de Recreação e Treinamento, em Chicago, sendo uma das primeiras educadoras a desenvolver a teoria dos jogos teatrais nas escolas de ensino fundamental e educação infantil.

A instrução se refere às indicações passadas pelo professor no momento do jogo para que os jogadores mantenham o foco. As instruções não devem ser impostas, mas sim colocadas de forma que se proporcione uma ação-reflexão-ação do jogo. Segundo Spolin (2012a, p. 25):

As expressões usadas na instrução surgem espontaneamente a partir do que está acontecendo no palco, e são dadas no momento em que os jogadores estão em ação. Este é um método para manter o jogador e diretor em contato.

A avaliação acontece ao final de cada jogo. Ela é proposta não no sentido de ser bom ou ruim, mas vai de encontro à resposta que considera se os jogadores conseguiram manter o foco, proporcionando uma reflexão sobre as dificuldades e facilidades do jogo.

O jogo não é algo sem significado, ele é um aprendizado construído não apenas para propiciar a socialização, mas pretende construir um conhecimento crítico e reflexivo em diferentes áreas do conhecimento. É a partir do jogo que o aluno será capaz de engendrar suas próprias ideias de forma expressiva, indo além das ações sociais, inclusive sendo mais atento em áreas como o português e a matemática, por exemplo.

Spolin iniciou seu trabalho de Jogos Teatrais nas escolas com o intuito de contribuir na formação dos alunos de forma global. Isso significa que, além do conhecimento do teatro, o trabalho com Jogos Teatrais deveria contribuir com outras áreas do conhecimento. De acordo com ela:

O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. [...] ele deve ser respeitado, ainda que sua contribuição seja mínima. Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar. (SPOLIN, 2012b, p.9).

Quando aplicou uma proposta de Jogos Teatrais dentro da sala de aula para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a primeira intenção de Spolin era o desenvolvimento da coordenação motora e a concentração dos alunos. E ela quis ir além dessa perspectiva. Para a autora, a educação não deve se constituir apenas por conhecimentos impostos que devem ser aprendidos, sendo o professor um detentor do conhecimento. O aluno não está “pronto e acabado”, ele aprende de

acordo com suas potencialidades e cabe ao professor-diretor³ estimular essas potencialidades. Assim, com os Jogos Teatrais desenvolvidos por ela, o educador pode mostrar elementos do teatro ao aluno, bem como ensiná-los a lidar com regras, concentração e o foco necessário na resolução de problemas.

Os Jogos Teatrais permitem aos educandos a oportunidade de jogarem em grupos não pela competição e sim pelo prazer de jogarem entre si, isto é, jogar com o outro para poderem juntos chegar a superação das situações propostas, sendo o processo mais importante que o resultado, pois trabalhando em grupo há um crescimento e uma maior aprendizagem. Isso significa que não há uma disputa quando o jogo acontece, o professor-diretor, ao apresentar o jogo, também apresenta seu objetivo final.

O jogo e o ato de brincar é de suma importância para o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos, como motor, psicológico, moral e intelectual. Não é o jogo pelo jogo. Os educadores necessitam ter clareza em seus objetivos na prática do Jogo Teatral, quando os realiza com os alunos. O jogo é um instrumento riquíssimo que contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Reverbel (2009, p. 122):

O professor e o aluno mantêm um constante diálogo, num clima de liberdade e respeito. O aluno é um ser em desenvolvimento, que se movimenta no espaço, executando atividades que contribuem para a formação de sua personalidade. Tanto durante as atividades como nos debates posteriores com seus companheiros de classe, entre os quais figurará o professor, o aluno observa, analisa, percebe detalhes, desenvolvendo assim, dia a dia, o seu senso crítico.

Olga Garcia Reverbel contribuiu com o desenvolvimento global dos alunos a partir dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin. Reverbel é brasileira, pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação. Seguindo a proposta de Spolin, ela trabalhou com o teatro como um ato de jogar, no qual o indivíduo fica entre a fantasia e a realidade. O jogo é o momento de diversão que liga o aluno com as coisas e pessoas de forma mais igualitária. Portanto, o jogo ajuda na aprendizagem e no crescimento dos alunos, cooperando no relacionamento com o outro e consigo mesmo, sendo assim, os alunos veem no

³ O termo professor-diretor vem da teoria dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin. O professor-diretor é o professor de teatro que insere, em suas aulas, as cenas de uma peça de teatro a partir dos jogos teatrais.

jogo um momento de lazer. E, através desse, os alunos avançam para novas etapas de domínio de diálogo, de foco e melhorando o desenvolvimento humano.

Dessa forma, Spolin (2014, p. 30) apresenta que “[...] a oficina de Jogos Teatrais oferece ao aluno a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula”. Isso gera consequências positivas na relação do aluno com o outro e na sua percepção de que é um ser de relações, o que pode motivar a noção de ética. Os jogos devem ser desenvolvidos de modo a estimular o diálogo entre os educandos, pois eles podem constituir debates problematizadores a respeito do conhecimento, e não somente a transmissão do conhecimento. Em certo aspecto, essa proposta de superação da pura transmissão de conhecimento por meio da problematização se aproxima de maneira interdisciplinar da teoria de Freire. Os jogos devem promover atividades de problematização nas quais a busca pela solução do problema seja por meio da reflexão, do diálogo e da cooperação. Com relação ao jogo e as relações sociais, Spolin (2012a, p. 4) nos diz que:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

Assim, o professor não estaria somente transmitindo conhecimento, mas sim deixando que os alunos optem por uma resposta em concordância com o grupo. Essa prática contribui para formar cidadãos cada vez mais críticos e engajados para trabalhar em grupo solucionando os problemas, colaborando para a criatividade, para o foco, para a concentração e para o diálogo, que são objetos indispensáveis para a aprendizagem.

Além de contribuir nas mais diversas áreas, como português, ciências ou matemática, não podemos esquecer outro objetivo dos Jogos Teatrais que é trazer para dentro da sala de aula os elementos da arte do teatro. O trabalho com Jogos Teatrais, em momento algum, quer ou vem formar atores. Mas vem mostrar o teatro dentro do cotidiano dos educandos, em um simples caminhar, na forma como se sorri ou associa palavras que comecem com a letra “A”, por exemplo.

No jogo “não deixe a bola cair”, os alunos, em círculo, jogarão

a bola um para o outro de forma alternada. Ao jogar a bola, o aluno deve falar uma palavra que comece com a letra “A” e jogar para outro aluno. Ao receber a bola, este outro aluno deve falar uma nova palavra com a letra “A” e a palavra falada pelo aluno anterior. Os alunos não podem deixar a bola cair e não podem esquecer das outras palavras ditas anteriormente, pois, se alguma dessas situações ocorrer, o jogo deve ser reiniciado.

Além de trabalhar a atenção, a concentração e a memorização, esse jogo proporciona aos alunos recordarem a aula de português, quando aprenderam palavras com a letra “A”. Para o teatro, a preparação da atenção e concentração do ator é mais importante do que a memorização de um texto, pois, ao estar atento, ele se torna capaz de interagir com os companheiros de cena e com a plateia que assiste, mesmo se esquecer de alguma fala durante a peça.

Spolin acredita que esse jogo contribui para que o ator confie no diretor e nos companheiros de palco, uma vez que, no jogo “não deixe a bola cair”, os alunos podem ajudar uns aos outros a falarem as palavras ditas anteriormente, levando-os também a uma ação coletiva, de trabalho em grupo. Até porque, no momento em que a bola cai, todos perdem. E para que se obtenha sucesso ao final do jogo, todos devem se ajudar.

A autora propôs, então, um teatro no qual todos possam aprender, apreciar e conhecer o teatro na sua essência. E isso vai além de estar em cima de um palco. Não é porque não estamos em cima do palco que não estamos fazendo teatro. O teatro está em todos os movimentos e ações: o momento de observador (plateia), o momento de ação (ator) e o momento de reflexão (avaliação).

Um exemplo de jogo de interação entre plateia e ator é a “blablação”: os alunos criam uma linguagem que não existe e se torna o estrangeiro de uma palestra, por exemplo. Enquanto o estrangeiro faz sua palestra, outro aluno faz a tradução para a plateia. Os alunos atores não podem combinar o assunto da palestra, tudo deve ser improvisado. Ao término, o professor diretor pergunta aos alunos atores o que eles sentiram, se interagiram com a plateia e se ela pôde acompanhar a história ou não. Na roda de conversa, a plateia apresenta sua compreensão da história feita na “blablação”. Esse é um dos jogos trabalhados com plateia.

Percebemos aí que os Jogos Teatrais podem exigir e desenvolver mais habilidades nos alunos e, assim, contribuir para uma construção

do conhecimento crítico e reflexivo do aluno não só no teatro. É preciso, portanto, que o aluno tome consciência em relação a sua ação e sobre o que foi aprendido, mediado com o professor. Partindo dessa ideia, refletiremos um pouco sobre a pedagogia libertadora, nossa segunda perspectiva.

Os temas geradores e a Pedagogia Libertadora

Para Paulo Freire (1997, 2016) a educação é um ato político, de construção do conhecimento, contribuindo assim para a formação de uma sociedade mais ética, mais justa, mais humana e mais solidária. Nesse contexto, o aluno é percebido como um sujeito ativo de todo o processo de construção do conhecimento. O professor deve questionar sobre o cotidiano de seus alunos, formular problemas e, depois de discutir com os alunos sobre o conteúdo e problemas apresentados, procurar estimular a produção do conhecimento a fim de formar alunos conscientes e não oprimidos.

Rompendo com uma “pedagogia bancária”, Paulo Freire (2016) apresenta uma proposta metodológica para a alfabetização de jovens e adultos que objetivava a transformação de alunos em seres pensantes e capazes de refletirem sobre o meio em que se encontravam inseridos.

Para tanto, Freire utilizou os temas geradores em sua proposta de formação para jovens e adultos. Os temas geradores fazem parte de um processo de formação que parte de uma problematização de um tema sugerido pelo professor sobre algo que o aluno já conheça, ou que seja de sua vivência cotidiana, para chegar até o conhecimento acumulado e torná-lo capaz de proporcionar a produção de mais conhecimento. O objetivo dos temas geradores é promover um processo de ensino-aprendizagem com uma interação dialógica e reflexiva do grupo sobre o conhecimento sistematizado e o seu conhecimento já adquirido de sua experiência cotidiana, capacitando ir além do que lhe é posto. Por exemplo: alunos em processo de alfabetização que conheçam a construção civil, agora vão saber escrever a palavra “tijolo” e qual o contexto e a relevância para a vida dos alunos em se escrever a palavra “tijolo”.

Assim, a Pedagogia Libertadora é uma conscientização do poder do oprimido. O aluno, quando inicia o processo de formação escolar, não seria como uma simples tábula rasa, sem conhecimento de mun-

do. Ele se constitui por meio de sua prática a partir de seu cotidiano no trabalho, na vida em sociedade, com a família, ou seja, em sua ação de ser e estar no mundo. E, sob essa perspectiva, quando o processo de educação ocorre, a riqueza do conhecimento de ambos é compartilhada entre o educador e o educando que se somam no processo de construção do conhecimento em uma interação de duplo sentido. Com isso

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1997, p. 95-96).

Nessa reflexão de pertencimento de uma história e de uma ação social no mundo, o aluno constrói seu conhecimento de forma crítica e o professor pode assumir o papel de mediador nesse processo.

Ao mesmo tempo em que propunha uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, isto é, as “escolas burguesas”, que ele qualificava como educação bancária. Segundo Freire, a escola tradicional é uma escola alienante, e, portanto, ele propôs um despertar da consciência dos oprimidos. Sobre a escola tradicional, ele afirma que “sua tônica fundamentalmente reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade” (FREIRE, 2016, p. 48). Para ele, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que ele recomendava tinha a intenção de inquietá-los. Desse modo,

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1997, p. 98).

O saber ou o conhecimento que a educação é capaz de proporcionar deve pressupor que ele não é algo isolado e separado de condições históricas, sociais e culturais do próprio humano. Ambos, ser humano e conhecimento, caminham juntos. O conhecimento só existe por ação do humano no mundo. Ao contrário de uma metodologia tradicional, a Pedagogia Libertadora é inquietante ao trazer questionamentos para o aluno a partir das suas reflexões sobre o mundo. Essas reflexões são importantes na vida do aluno, porque resultam na

sua própria significação de mundo. Disso, pode-se perguntar ao aluno: qual a relação do saber com a vida? E que compreensão e consciência esse saber faz? Quais são as suas conclusões? Tais questões precisam ser levantadas para que o aluno compreenda que é a partir de sua própria ação no mundo que o conhecimento existe. Sem essa consciência voltamos a ser oprimidos e não construímos conhecimento.

Freire critica a ideia de que ensinar é transmitir saber porque, para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. O professor deve ter um papel diretivo e informativo. Portanto, ele não pode renunciar seu exercício de autoridade. O professor/educador deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não enquanto uma verdade absoluta. Para Freire, ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p. 20).

Isso ecoa em um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Consequentemente, o aluno não está como o professor quer, nem ficará como ele espera que fique.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em sua relação com o mundo. Relações em que a consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2016, p. 98).

A partir de sua própria relação com o mundo e consigo mesmo, o aluno constrói seu conhecimento. É preciso compreender que não se pode acomodar com as situações e que se deve buscar novas propostas e novas soluções para os problemas apresentados em sua relação com o mundo sempre dinâmico. Vemos aí que para a educação é preciso explorar as potencialidades do aluno. Isso pode ser feito ao questioná-los sobre seu próprio conhecimento, para que esses alunos sejam capazes de despertar a curiosidade adormecida (oprimida), descobrindo respostas por meio de sua própria ação no mundo, desenvolvendo a sua potencialidade de criatividade e transformação. Nessa proposta, não cabe aquele modelo de educação no qual o aluno é apenas reprodutor de conhecimentos e incapaz de criar novas soluções e novos conhecimentos.

Disso, é possível perceber que, tanto na teoria de Spolin sobre

Jogos Teatrais quanto na teoria de Freire sobre os temas geradores, a educação deve partir do mundo concreto de relações do próprio aluno para ser capaz de produzir conhecimento e transformação. A seguir, procuramos refletir sobre o ponto de encontro entre os Jogos Teatrais e os temas geradores da Pedagogia Libertadora.

Jogos Teatrais e a pedagogia libertadora: o encontro com o teatro do oprimido

Apoiados em uma concepção de que a educação seja dinâmica e contextualizada, na qual os alunos poderão ter a oportunidade de descobrir sua própria potencialidade por meio de ações críticas e reflexivas das ações mediadas pelo professor, consideramos adequados tanto os Jogos Teatrais quanto os temas geradores para serem parte da construção de conhecimento que considera a experiência de mundo do aluno.

Entendemos, tal como Telles, que “é a partir da reflexão da experiência social que o sujeito constrói o teatro” (TELLES, 2013, p. 10). Disso resulta que o teatro está na ação de cada indivíduo e em cada situação que o mesmo realiza em seu cotidiano. Para apresentar uma possível relação prática entre os Jogos Teatrais e a Pedagogia Libertadora, recorreremos ao trabalho de Augusto Boal (1975).

Boal desenvolveu suas ações com adolescentes e jovens no Brasil por meio do “teatro do oprimido”, no qual a relação entre o espectador e o palco transforma a ação dramática em um processo de conscientização da autonomia diante dos fatos cotidianos. Para ele, o teatro é ação e uma das técnicas de teatro usadas por ele para atores e não-atores é a dos jogos teatrais. Seu principal objetivo é a democratização dos meios de produção teatral, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo e do teatro, talvez tal como Paulo Freire tenha pensado a educação. Dessa maneira,

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a vida real (BOAL, 1975, p. 126).

Assim, Augusto Boal utilizava os jogos antes de iniciar técnicas

teatrais mais avançadas. Para ele, o teatro é uma arte para todos representarem e vivenciarem sua realidade aspirando uma transformação. Com os jogos, acredita que os atores são capazes de olhar a arte do teatro despertando sua criatividade e potencialidade. De acordo com ele:

[...] o Teatro do Oprimido é baseado na ideia de que todo mundo é teatro mesmo que não faça teatro. Uma coisa é fazer teatro e outra coisa é ser teatro. [...] Teatro é a representação do real. Você na representação do real, pode se estudar melhor que na vida cotidiana, do dia-a-dia. Então você podendo estudar melhor e você sendo teatro, você pode inventar o futuro, em vez de esperar por ele. Se você espera pelo futuro, o pior virá. Se você inventa o futuro, o melhor possível, não o melhor ideal, mas o melhor possível, você pode obtê-lo. Então o Teatro do Oprimido é um teatro que pensa no passado, para analisando o passado no presente, inventar o futuro (BOAL, 1975, p. 85-86).

Na escola, a formação não deveria ser trabalhada de forma isolada, sem relação com o meio, ou seja, é preciso relacioná-la ao dia a dia do aluno. Nessa relação com o mundo e com a vida, o conteúdo trabalhado em sala de aula favoreceria o processo conscientizador e crítico do aluno. Para o professor, isso não é uma tarefa simples, mas algo que exige persistência. O aluno não deve ser passivo a ponto de ser uma tábula rasa a qual o professor precise moldar. Nesse sentido, a proposta de formação com alunos que envolva os Jogos Teatrais em uma perspectiva da Pedagogia Libertadora resultaria em uma construção libertadora e conscientizadora.

Para Boal (1975, p. 15), os jogos teatrais “trazem uma consciência sobre cada sensação que vivemos, assim podemos nos lembrar no futuro e retomar determinada emoção através da memória e da imaginação”. Os jogos teatrais proporcionam o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação integral de um aluno que está sempre em relação com o outro e que precisa de criatividade para solução de novos problemas. É importante iniciar a prática pedagógica com jogos já conhecidos pelos alunos e depois introduzir nos jogos os elementos do teatro, oportunizando aos alunos a reflexão de que o teatro está em tudo e todos e que todos fazem e são teatro.

Seguindo essa perspectiva, vimos que Freire (1997, 2016) propunha uma metodologia de alfabetização de jovens e adultos com temas geradores em que o ponto de partida está em algum tema que os alunos já conhecem para iniciar o processo de educação formal, como

o exemplo do “tijolo”. Por sua vez, Viola Spolin (2012b, 2014) inicia sua proposta de Jogos Teatrais com jogos e brincadeiras tradicionais, no primeiro momento e, progressivamente, inseria a vivência dentro do teatro. Por exemplo: em uma brincadeira simples de ciranda, que vai ganhando corpo e que, a cada roda, os participantes necessitam fazer de conta que são outros personagens. Nessa atividade, são exigidas ações do participante como inventar e criar personagens, gerando algo novo e diferente daquela ciranda que ele conhecia.

De maneira prática, Boal utilizou técnicas teatrais em um projeto de alfabetização integral no Peru, durante a década de 1970. Ao abordarmos os Jogos Teatrais e a Pedagogia Libertadora aqui, o teatro do oprimido, pensado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, se apresenta como possibilidade concreta de união entre ambas teorias para um trabalho pedagógico interdisciplinar, além de mostrar que uma conciliação como essa não seria uma novidade. E percebemos que tal conciliação poderia promover práticas educacionais interdisciplinares exitosas, com vistas para qual educação quer se realizar e em que mundo se situar.

Deve-se destacar que não há uma fórmula pronta e acabada para o teatro, pois ele é rico a partir do conhecimento de mundo que o participante traz e dessa forma consegue transformar sua relação do teatro com sua relação de ser e estar no mundo, porque, se assim for, seremos teatro e não apenas faremos teatro.

Considerações finais

Diante de nossa intenção de refletir sobre a possível relação de uma ação interdisciplinar entre os Jogos Teatrais e a Pedagogia Libertadora, vemos que a proposta de conciliação entre ambas é ousada, mas não deixa de ser uma ação política e histórica de aprendizagem. E que essa conciliação também é uma prática que não é uma novidade, uma vez que Augusto Boal já a empreendeu.

Temos consciência de que, atualmente, os desafios dentro de uma sala de aula são inúmeros. Acrescente-se a isso todos os novos e absurdos desafios que se impuseram durante a pandemia da COVID-19. Infelizmente, pode ser que tais desafios aumentem quando não temos uma educação emancipadora, quando ela é opressora e reproduz o esquema de desigualdade e de injustiça social. Ao contrário disso, uma educação emancipadora pode reduzir muitos obstáculos, mas não

todos imediatamente. Alguns obstáculos não serão resolvidos apenas com a ação individual do professor. É preciso um espaço legítimo para práticas emancipadoras no currículo escolar.

Os Jogos Teatrais têm por objetivo, então, favorecer o diálogo entre alunos e professor, visando despertar nos alunos a capacidade de serem críticos diante de seus problemas e levá-los a perceber que podem participar da sociedade, não como objeto, mas criticamente, como seres atuantes, como sujeitos de sua história e de sua sociedade. Se pensarmos em uma Pedagogia Libertadora na qual o ensino não seja algo construído isoladamente e os alunos sejam capazes de refletir e opinar sobre o conteúdo estudado, teremos alunos que poderão ter a oportunidade de um maior diálogo enriquecedor dentro da sala de aula, de serem mais participativos, capazes de concentração, foco e percepção, de se formarem enquanto seres humanos autônomos e com responsabilidade social.

Por conseguinte, os Jogos Teatrais e a Pedagogia Libertadora podem contribuir para a conscientização de cidadãos mais sensíveis, disponíveis a serem ouvintes dos seus pares, mais participativos, mais ativos, mais criativos e capazes de solucionar os problemas, capazes de trabalhar em grupo, de dar as suas opiniões democraticamente e de receber generosamente as críticas. Desse modo, o aluno pode se tornar um cidadão crítico e atuante, além de possuir toda a formação acadêmica necessária para ampliar o seu conhecimento de mundo e produzi-lo.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CAMARGO, Robson Correa de. **Nevoa Leona Boyd e Viola Spolin: Jogos teatrais e seus paradigmas**. Apostila. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª.Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2016.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Traduzido por Koudela, I.D. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula**. Traduzido por Koudela, I.D. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

_____. **Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin**. Traduzido por Koudela, I.D. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do Teatro: Práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2013.

VICO, Giambattista. Del método de estudios de nuestro tiempo. 1708. Trad Francisco J. Navarro Gómez. **Cuadernos sobre Vico**, Sevilla - España, n. 9/10, 1998.

O ESTABELECIMENTO DE CRITÉRIOS DE RENDA PARA O ACESSO A CRECHES: DESCARACTERIZANDO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Josimar Priori
Isabela Gerez Grolli

O objetivo deste artigo é analisar as contradições das políticas de acesso educacional a partir das práticas de distribuição de vagas em creches para crianças de zero a três anos do município de Paranavaí, noroeste do estado do Paraná. Por não absorver a demanda de crianças que solicitam vagas nesta fase de ensino, este município desenvolveu, ao menos nos anos de 2018 e 2019, período deste estudo, a prática de estabelecer critérios de renda para o acesso às citadas instituições. Além deste procedimento divergir dos preceitos constitucionais, os critérios adotados para o ingresso das crianças nesta etapa da Educação Infantil foram vinculados à Assistência Social por meio da exigência de inclusão da família no Cadastro Único para programas sociais do governo federal. Mesmo sem ser um procedimento previsto na política pública oficial, a finalidade de tal vinculação era o de verificar a renda familiar, e, por conseguinte, priorizar a vaga conforme situação socioeconômica da criança.

Diante desta constatação, lançamos o seguinte questionamento: por que existe contradição entre o que preconiza as políticas de acesso educacionais com as práticas realizadas no município de Paranavaí no âmbito da Educação Infantil, por meio da seleção e classificação de crianças conforme sua situação socioeconômica? Para jogar luz sobre essa problemática, utilizamos o método qualitativo de investigação, concentrado especialmente nas pesquisas bibliográfica e documental. Além do estudo de fontes de abrangência mais ampla, analisamos também publicações locais relacionadas à nossa temática (jornais da re-

gião, site oficial do município e demais noticiários locais).

O presente trabalho está organizado em três seções. Na primeira parte, apresentaremos alguns marcos sobre como a atenção Infantil foi vista ao longo da história brasileira. Na sequência, abordaremos os principais aspectos do processo que desembocou no reconhecimento da Educação Infantil como política educacional. Por fim, apresentaremos uma análise a respeito dos procedimentos utilizados para o acesso das crianças às creches no município de Paranavaí, quando argumentaremos que o critério de renda reproduz uma visão assistencialista do atendimento à primeira infância.

Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de até cinco anos de idade. Está prevista no Sistema Educacional Brasileiro como direito de todos e dever do Estado¹. No entanto, o atendimento a esta faixa etária nem sempre esteve sustentado por objetivos educacionais. Tampouco contou com normativas legais que garantissem o mesmo direito para todas as crianças. Além disso, no decorrer desse processo histórico, o cuidado das crianças esteve associado a outras áreas, notadamente à saúde, à filantropia e à assistência social.

Como destaca Oliveira (2011, p. 91), “até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil”. No final do século XIX, com a abolição da escravatura, o incipiente processo de industrialização e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho urbano, ocorre também o aumento de contingências sociais e de saúde relacionadas às crianças pobres. Com isso, a sociedade passou a buscar alternativas para lidar com as situações de abandono, mortalidade infantil e desamparo às crianças durante a jornada de trabalho das mães (OLIVEIRA, 2011). Uma das primeiras maneiras pelas quais essa questão foi administrada foi por meio da abertura de creches pelas próprias fábricas para abrigar os filhos das operárias enquanto elas trabalhavam.

Entre o final do século XIX e boa parte do século XX, seguin-

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 1996, artigo 29, a Educação Infantil consiste na “[...] 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).

do modelo europeu, observam-se, grosso modo, duas modalidades de amparo às crianças no Brasil: as creches e os jardins da infância. Enquanto os primeiros possuíam objetivos assistencialistas e se destinavam ao cuidado de filhos de famílias pobres e de mães trabalhadoras, os segundos atendiam os filhos de classe média e alta e possuíam objetivos educacionais. Nas palavras precisas de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 17), “as creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional”.

Constata-se, desse modo, uma desigualdade no tratamento de crianças pobres e abastadas. Os espaços para os primeiros tinham o encargo de realizarem o reparo social de seus tutelados, por meio da prestação dos cuidados pessoais. Os jardins de infância, por sua vez, almejavam a oferta de espaço lúdico e educativo aos seus atendidos, seguindo prioridades e objetivos em prol do desenvolvimento da criança. O último caso é o que se assemelha ao que conhecemos hoje por Educação Infantil (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

À medida que cresce o debate público sobre essa questão, o Estado passa a incorporar a atenção às crianças em sua agenda, especialmente a partir da criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, situado no interior do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Embora este departamento buscasse abranger o atendimento nas perspectivas social, educacional e de saúde, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 9), sua atuação foi dominada fortemente pela área médica, que direcionava sua influência também para creches e o setor escolar como um todo.

Outras áreas do poder executivo federal também incluíram as crianças e adolescentes em seus diagramas. O Serviço de Assistência a Menores (S.A.M.), criado em 1941, sucedido em 1964 pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), e que fazia a gestão das chamadas Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor (FEBEMs), ilustram esse processo (KRAMER, 1984). Crianças e adolescentes, em geral oriundos de famílias pobres, eram tidos como desajustados e ameaças para a sociedade e, desta maneira, o aparato repressivo desses órgãos era acionado para mantê-los sob controle em órgãos como orfanatos e instituições de privação de liberdade.

É possível identificar também influência de organismos internacionais nas ações destinadas à primeira infância no Brasil. Kuhlmann Jr. (2000) ressalta que, em 1967, o Departamento Nacional da Criança, conforme determinações do UNICEF, elaborou o Plano de Assistên-

cia ao Pré-Escolar. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), no ano seguinte foi realizado o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-Escolar, que, entre suas preconizações, trouxe a necessidade da criação de um departamento específico vinculado ao Ministério da Educação. Neste período, passa-se a fortalecer a ideia de que é preciso que haja articulação entre diferentes áreas para atender a criança em sua integralidade, isto é, não apenas do ponto de vista do cuidado, mas também educativo.

Como se vê, pouco a pouco, preocupações de cunho educacional passam a se associar as de caráter meramente assistencialista. A partir dos anos 1970, é possível observar a incorporação de um elemento novo com o desenvolvimento da concepção de educação compensatória. Tal perspectiva se pauta na premissa de que é preciso compensar as ausências sofridas por crianças pobres, que estariam em desvantagem em razão de seu contexto social e familiar. Caberia à escola promover um sistema de compensação a fim de nivelá-las com as crianças tidas como padrão para a sociedade, oriundas dos jardins de infância das classes média e alta. Essa concepção acaba por ignorar a bagagem cultural específica de cada classe e grupo social e compreende a pré-escola como uma etapa de preparação niveladora para as séries iniciais (KRAMER, 1982).

Por sua vez, no campo social, por meio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), primeira instituição de Assistência Social estatal com significativa abrangência no país, foi criado, em 1977, o Projeto Casulo. Segundo Nunes Corsino e Didonet (2011, p. 24), este foi um programa de abrangência nacional que, em quatro anos, atendeu um total de 1,8 milhão de crianças “em situação de pobreza, ampla cobertura baixo custo e participação da comunidade”. Os autores destacam também que “embora sediado na área da assistência, o projeto tinha um programa educacional, critérios técnicos para firmar convênio com entidades sociais e documentos que orientavam o atendimento da criança” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24).

Ainda na década de 1970, ocorrem outras transformações importantes. Em 1975, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, criou a Coordenação de Educação Pré-escolar. Ocorre também a fundação do movimento Luta por Creches, em 1979, e, a partir desse momento, o Estado passa a dar maior atenção à demanda e promove o aumento do número de instituições como creches e jardins de infância, tanto públicas quanto privadas conveniadas. No en-

tanto, mesmo com os avanços da vinculação da pré-escola como área educacional na esfera federal, apenas a partir da década de 1980 que os programas de educação compensatória começaram a ser revistos e a concepção de que a atenção à primeira infância deve ser atribuída à área da educação se consolida (GUIMARÃES, 2017).

A atenção infantil como política de educação

A partir da década de 1980, especialmente depois da queda do regime militar, em 1985, começam a ocorrer significativas mudanças políticas e sociais no Brasil. As discussões em torno da redemocratização do país, a atuação dos movimentos sociais e o esforço de elaboração de uma nova constituição - promulgada em 1988 - envolveram também a produção de uma nova visão social e educacional para crianças e adolescentes, buscando reconhecê-los como sujeitos de direitos. Ferreira (2004) destaca que, a partir da Constituição de 1988, ambos passaram a ser compreendidos enquanto cidadãos pelo Estado brasileiro, a quem cabe, juntamente com a sociedade e a família, zelar pela sua proteção e desenvolvimento integral.

A nova Carta Magna, cidadã, constitui um marco para a área da infância, entre outras razões porque define o atendimento à primeira infância como uma fase da educação e um direito da criança. No entanto, uma série de embates tiveram que ser travados para a superação, do ponto de vista das normativas institucionais, de uma concepção assistencialista presente no atendimento à primeira infância no Brasil. Inicia-se, então, de acordo com Guimarães (2017, p. 122), “[...] um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional [...]” no que diz respeito ao atendimento infantil em creches e pré-escolas.

Na década seguinte, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 1990), reunindo em um só documento as garantias legais relacionadas a esses ciclos de vida. O texto reforçou a previsão constitucional, por exemplo, quanto ao dever do Estado em atender a faixa etária de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Outros pontos relevantes apresentados pelo ECA foram a revogação do antigo Código de Menores e o estabelecimento da “[...] doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 32), presente no código anterior.

Para compor o quadro de garantias legais em torno da Educação

Infantil, entra em vigor, em 1996, a Lei Nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Oliveira (2011) destaca que, além de efetivar avanços para a política educacional brasileira de maneira geral e para os profissionais que a compõem, a LDB definiu a Educação Infantil como nível de ensino e primeira etapa da educação básica.

Normativas específicas foram criadas a partir da nova LDB, que trouxe também a determinação para que as creches passassem a fazer parte dos sistemas de ensino. Essa necessidade estabelecida em lei exerceu grande importância para a efetiva vinculação do atendimento de crianças à área educacional. Cabe destacar aqui que, ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo nº 11, item V, é de responsabilidade dos municípios a oferta do serviço de creches.

Em 1998, o Ministério da Educação elabora o Referencial Curricular e, em 1999, são publicadas as primeiras Diretrizes para a Educação Infantil. As diretrizes vieram sob influência da crítica às práticas assistenciais presentes na história do atendimento à criança pobre e, para tanto, estabeleceram as questões pedagógicas, integrando os conceitos do cuidar e do educar em âmbito educacional. Em 2009, foram publicadas novas Diretrizes buscando melhorar a qualidade desse nível de ensino, uma vez que ficou constatada a persistência de práticas assistencialistas (OLIVEIRA, 2011). Além das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001) também reforçou a Educação Infantil como um direito, passando a estabelecer metas que diziam respeito ao aumento do número de crianças em creches e pré-escolas.

Importante mencionar que, após a Constituição de 1988, ocorrem mudanças também no campo da Assistência Social. Práticas caritativas e benevolentes são questionadas e afirma-se que a proteção social é um direito social que deve ser garantido pelo Estado. Assim, os serviços socioassistenciais passam a integrar o sistema de seguridade social, juntamente com a saúde e a previdência social. Com isso, inicia-se no país um extenso processo de tentativa de desconstrução do assistencialismo e de promoção de uma nova concepção fundada na garantia de direitos.

O Estado, na gestão da política de assistência social, não pode permanecer no papel de coadjuvante que concede ajudas financeiras, subvenções a ações, trabalhos ou projetos comunitários de organizações da sociedade civil. Ele precisa alcançar o estatuto de regulador e responsável por garantir proteção social como política de cidadania, isto é,

nem compensatória, nem residual, nem caritativa, nem assistencialista, mas sim política pública de direitos (SPOSATI, 2007, p. 447).

Reconhecida enquanto política pública, a Assistência Social pouco a pouco trilhou o caminho para sua consolidação, rompendo com ações pontuais e caritativas. A área também garantiu corpo por meio da publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS - LEI Nº 8.742, 1993), dando continuidade, em 2004, com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e, em 2005, por meio da implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Em relação à vinculação da Assistência Social com a Educação Infantil, vale citar que, mesmo com todas essas transformações, o deslocamento do atendimento à primeira infância para a área educacional não se processou de imediato. Ao contrário, pouco mais de duas décadas se passaram para que as creches fossem formalmente incorporadas à política de Educação.

Em 2009, foi concluído o processo de transição da gestão da rede de creches do MDS [Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome] para o Ministério da Educação, tendo sido criado, para isso, um Comitê Técnico Interministerial (CTI) do MDS, do MEC e do Ministério do Planejamento, consolidando o entendimento de que a creche e a pré-escola não são serviços de assistência social. [...] Em síntese, tratava-se, antes, de uma mudança conceitual, a qual determinou a transferência administrativa (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 25).

Atualmente, a Educação Infantil corresponde a um nível de ensino e necessita seguir normas específicas e oficiais, vinculadas à política de educação. Nesse sentido, práticas seletivas e de cunho assistencialistas no âmbito da educação pública, e especificamente no acesso à Educação Infantil, deveriam estar superadas, uma vez que não existe mais distinção entre o que deve ser ofertado às crianças conforme situação socioeconômica da família.

A Educação pública deve ser política voltada a todas as pessoas, pois para todas elas existe a previsão das mesmas oportunidades. No entanto, de acordo com Oliveira (2011, p. 37),

[...] em nosso país, as instituições mantidas pelo poder público têm dado prioridade de matrícula aos filhos de baixa renda, invocando a noção de “risco social”. Por vezes, o argumento é que a educação das crianças em idade anterior à do ingresso no ensino fundamental deve ser um servi-

ço de assistência às famílias, para que pais e mães possam trabalhar despreocupados com os cuidados básicos a serem ministrados a seus filhos pequenos. Em outras ocasiões, sustenta-se, particularmente por parte dos grupos sociais privilegiados, que a creche e a pré-escola devem ser organizações preocupadas em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento global das crianças desde o nascimento.

Percebe-se desta maneira duas problemáticas envolvendo a Educação Infantil. Uma delas diz respeito ao fato de não haver vagas suficientes para proporcionar o acesso a todos, como preconiza a legislação. Outra, decorrente da primeira, diz respeito à forma como o poder público passa a compreender esse nível de ensino, por meio do resgate de uma educação compensatória. Ou seja, selecionando o sujeito mais vulnerável para acessar serviços públicos, na perspectiva de que haja compensações das perdas em decorrência da sua situação de desigualdade e vulnerabilidade social.

O acesso à Educação Infantil no município de Paranavaí

Reconhecido pela política de Educação, o atendimento à primeira infância se caracteriza como Educação Infantil e primeira etapa dos níveis de ensino subsequentes. A faixa etária contemplada por esse atendimento se modificou ao longo da história e, conforme as últimas alterações na LDB, promovidas pela Lei nº 12.796, de 2013, seu público está entre as crianças de 0 a 5 anos de idade, com o atendimento ofertado em creches e pré-escolas. Ou seja, entre 0 e 3 anos a oferta do ensino deve ocorrer em creches, e dos 4 aos 5 anos em pré-escolas. Já a educação obrigatória, que se refere à determinação legal do ingresso da criança em instituição de ensino e que, portanto, independe da vontade da família, acontece ainda na etapa da Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 1996).

A faixa etária do 0 aos 3 anos pertence ao período de vida em que é facultativo aos pais ou responsáveis buscar o acesso à educação de seus filhos. No entanto, a legislação traz a disponibilidade desse acesso por meio da oferta do serviço público e gratuito enquanto um dever do Estado, como previsto no artigo 4º, item II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996).

O serviço público de Educação Infantil do município de Paranavaí, nas modalidades de creche e pré-escola, ocorre nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nos Centros de Educação Infantil

(CEIs). Segundo matéria em site oficial da prefeitura, de 22 janeiro de 2019 até o início deste ano, o município atendia mais de duas mil crianças e dispunha de treze CMEIs, que prestavam o referido serviço de educação, distribuídos por diversos bairros (PARANAÍ, 2019). Além dos centros municipais, havia outras sete CEIs, que são entidades beneficentes conveniadas, atendendo mais de novecentas crianças na Educação Infantil (DIÁRIO DO NOROESTE, 2019).

Assim, havia, no início de 2019, vinte estabelecimentos de Educação Infantil sob a competência do município de Paranaíba, que juntos atendiam mais de duas mil e novecentas crianças. Porém, como as vagas disponibilizadas para novas matrículas não vinham suprindo toda a demanda por creches, para administrar esse déficit, surgiu a prática de se estabelecer critérios seletivos entre as famílias que procuravam o acesso a essa fase de ensino².

Segundo a matéria do Blog do Joaquim de Paula³, de 13 de novembro de 2017, a pretensão de vagas para o ano de 2018 em CMEIs e CEIs se iniciaria ao final do mês referido, havendo a informação também de que “a partir deste ano [2018], o registro da família no CadÚnico (Cadastro Único) passa[ria] a ser o principal critério para a ordem de seleção das crianças para ocupar as vagas” (JOAQUIM DE PAULA, 13 nov. 2017). Dessa maneira, as famílias foram orientadas a dirigirem-se aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) para realizar o devido cadastramento.

Após realizar a pretensão de vagas, por meio do cumprimento da exigência de inscrição no Cadastro Único e apresentação de outros documentos, as famílias passaram por uma seleção realizada por uma “comissão de avaliação” específica e composta para esse fim. “Segundo a secretária [da educação], a nova maneira de realizar a seleção das crianças atende a uma determinação do Ministério da Educação e visa dar mais transparência ao processo [...]” (JOAQUIM DE PAULA, 4 dez. 2017). No entanto, não foi possível identificar que determinação tenha sido essa, uma vez que não há publicação de sua referência na matéria aqui citada.

2 Em outras cidades essa prática também pode ser observada. Em Florianópolis/SC, por exemplo, de acordo com Coutinho e Silveira (2016), entre os anos de 2005 a 2015, tal município utilizou como principal critério o de menor renda *per capita* (com comprovação realizada pela Secretaria de Assistência Social, no ano de 2011), alterando a associação deste critério a outros, como situação de vulnerabilidade e/ou risco social, e beneficiários do programa bolsa família.

3 O blog do Joaquim de Paula foi criado e tem suas atividades mantidas pelo radialista Joaquim de Paula, desde novembro de 2007. Com grande relevância no município de Paranaíba/PR, por meio de publicações de notícias locais e da região noroeste, o portal eletrônico é ferramenta de conhecimento e frequente acesso por grande parte dos municípios destas localidades.

“[...] dificilmente haverá igualdade de dados nos três critérios ao mesmo tempo; normalmente o empate será no primeiro critério que é a renda per capita. Então, se duas famílias têm a mesma renda per capita, por exemplo, o critério de desempate será se a mãe trabalha fora. Se as duas mães forem trabalhadoras, a avaliação passa para o próximo critério, que é morar próximo da instituição”, esclarece Adélia (JOAQUIM DE PAULA, 04 dez. 2017).

No processo de seleção de 2017, referente às matrículas de 2018, a comissão levou em conta, então, os três critérios estabelecidos pelo município, sendo eles: renda *per capita* familiar, situação empregatícia da mãe e proximidade de moradia com a instituição de ensino. Dessa maneira, realizada a seleção dos novos alunos, o resultado dos “classificados e não classificados” foi publicado no site oficial da prefeitura no dia 19 de dezembro de 2017, para que posteriormente fossem efetivadas as matrículas. Assim, os demais, ou os não classificados, permaneceram em lista de espera (PORTAL DA CIDADE, 2017).

Outro ponto importante foi a justificativa do município para a escolha desse processo de seleção. Com o estabelecimento de critérios seria possível evitar transtornos na disputa por uma vaga, o que traria maior conveniência às famílias, uma vez que a escassez de vagas exigia que os pais chegassem a pernoitar em filas em frente aos estabelecimentos de ensino para garantir a matrícula de seus filhos. Como retrata a Secretária de Educação, “vemos pessoas literalmente acampando do lado de fora das escolas, dormindo nas calçadas [...]. Não adianta dormir na frente da escola, nem formar fila no portão. O importante é ter toda a documentação e atender aos critérios pré-estipulados” (DIÁRIO DO NOROESTE, 26 nov. 2017).

As vagas disponíveis para o ano de 2019 seguiram os mesmos critérios e etapas utilizadas na pretensão passada. Ou seja, permaneceu a prática seletiva e classificatória de alunos, tendo como critério principal a menor renda familiar *per capita*. A seleção das crianças continuou a ser realizada pela comissão de avaliação, composta por representantes da educação, assistência social e do conselho tutelar (PARANAÍ, 23 nov. 2018).

De acordo com site oficial da prefeitura, entre os documentos exigidos para a pretensão de vagas de 2019, também constava exigência de carteira vacinal da criança.

Para declarar a pretensão de uma nova vaga, é preciso que os pais apresentem a Folha Resumo do CadÚnico (para fami-

lias com renda familiar menor que três salários mínimos) ou uma Declaração constando a renda de todos os componentes familiares (para famílias com renda superior a três salários mínimos); uma cópia da Certidão de Nascimento da criança; uma fatura original e atualizada da Copel (de até 3 meses); e comprovante de trabalho dos responsáveis e declaração de renda atualizados de todos da família (Carteira de Trabalho, holerite, comprovante de pensão, extrato de recebimento do Bolsa Família, etc.) (PARANAÍ, 24 out. 2018).

Vale destacar, portanto, a reiterada exigência de inscrição no Cadastro Único. De acordo com o decreto nº 6.135/2007 (BRASIL, 2007), trata-se de uma ferramenta do governo federal para identificação e caracterização das famílias de baixa renda, assim considerados aqueles com renda *per capita* de até meio salário ou renda familiar de até três salários mínimos. O Cadastro possibilita o acesso a diversos programas e benefícios sociais nos três níveis de governo. Nos casos excedentes a esse critério, o cadastramento se justifica por vinculação a programas sociais. Por esse motivo, o município de Paranaíba delimitou, a partir de 2018, que as famílias enquadradas nesse perfil realizassem a comprovação de renda por meio do Cadastro Único, e as famílias com renda superior aos casos mencionados acima que realizassem outra declaração de renda de seus membros.

O resultado dessa seleção também foi publicado no site oficial do município no dia 10 de dezembro de 2018, como informou a matéria do Portal da Cidade. Dessa forma, a publicação da lista completa dos candidatos fica disponível para toda a população, uma vez que “para conferir se a criança foi classificada, basta que os responsáveis acessem a lista e busquem pelo número do protocolo ou pelo nome completo da criança” (PORTAL DA CIDADE, 10 dez. 2018). Esta divulgação gera também a problemática da divulgação do nome das crianças selecionadas. Como exposto, a menor renda acaba por ser critério imperioso nesse processo e, com isso, gera a vinculação da criança e de seus familiares à situação de pobreza, seguida de exposição pública.

Esse tipo de seleção de vagas em creches tem gerado também questionamentos. Ainda antes do período estudado, encontram-se registros do Ministério Público (MP) se posicionando contrariamente à criação de critérios para o ingresso na Educação Infantil. Em publicação no site do MP do Paraná, do dia 30 de junho de 2014, o Promotor de Justiça Murillo José Digiácomo apontava incongruências em casos análogos aos encontrados em Paranaíba ao discorrer sobre situações em que um município estabelece critérios para preenchimento de va-

gas em creches, assim como realiza a divulgação de lista de espera. Na ocasião, Digiácomo ressaltou que a Educação Infantil é direito de todos, como os demais níveis de ensino, e sugeriu o sorteio público como uma alternativa mais adequada até que todas as crianças tenham o devido acesso. De acordo com Digiácomo,

[...] de um lado, temos uma previsão constitucional [...] de “universalização” da oferta da educação infantil (também decorrente da Constituição Federal) [...] e, de outro, temos a previsão legal de respeito à intimidade, dignidade e imagem de crianças e adolescente (cf. arts. 15, 17 e 18, do ECA), que tornaria naturalmente desaconselhável a ampla divulgação dos nomes de todas as crianças (e/ou mães) que se encontram em tal “lista de espera”, especialmente se isto for associado (ainda que indiretamente) à carência econômica ou outra situação que possa lhes causar algum constrangimento (DIGIÁCOMO, 2014).

Quanto à situação apresentada especificamente no município de Paranavaí, referente à contradição entre a legislação vigente de acesso à educação e a prática de seleção e classificação de alunos, cabe destacar que houve intervenção do Ministério Público no caso. Conforme informações no site Portal da Cidade, do dia 2 de março de 2019, a Promotoria da Infância e da Juventude determinou ao município de Paranavaí o fim da lista de espera de crianças por creches. O prazo estabelecido para universalização das vagas foi de 120 dias a partir de 25 de fevereiro de 2019, sob pena de aplicação de multa ao município e ao gestor municipal.

Considerações finais

A trajetória do atendimento não familiar a crianças no Brasil é marcada por iniciativas de diferentes áreas e com variados objetivos. Observa-se especialmente que ações voltadas à assistência social fizeram parte desse processo. De fato, o caráter assistencial esteve presente por muito tempo na base do atendimento às “crianças pobres” no país. A oferta de creche, especificamente, foi caracterizada como sendo uma necessidade social da família, especialmente da mãe trabalhadora, não da criança.

No entanto, com a expansão dos direitos sociais a partir da década de 1980, o atendimento à primeira infância passou a ser compreendido como um direito educacional infantil que deve ser assumido pela política de educação, o que foi consagrado pela Constituição Fe-

deral de 1988. Direcionado para uma área específica, inicia-se então um longo processo de ruptura com as ações de cunho assistencialista.

Atualmente, a Educação Infantil abrange o atendimento em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos), sendo a educação obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Nosso estudo demonstrou que no caso de Paranavaí-PR, ao menos durante os anos de 2018 e 2019, houve insuficiência de vagas nos equipamentos públicos que prestam atendimento às crianças pertencentes ao grupo etário de 0 a 3 anos.

Analisando a maneira como este município administrou o déficit de vagas para os anos de 2018 e 2019, percebe-se a contradição entre a previsão legal de acesso educacional e as práticas realizadas pelo poder público. Conclui-se que o procedimento adotado de selecionar e classificar crianças conforme sua situação econômica para acessar um direito fundamental de todos, acaba por produzir e reproduzir o estigma assistencial do atendimento à primeira infância, ou melhor dizendo, do atendimento à primeira infância pobre.

A inclusão e o atendimento da criança em creches devem apresentar reflexos positivos na família e também em outras áreas da vida do aluno. No entanto, a Educação Infantil corresponde a direito cujo objetivo fundamental é educacional e, por isso, deve atender o direito da criança e seguir as normas e princípios da política de educação. Pautar sua necessidade pela renda familiar ou pela jornada de trabalho dos pais é retrocesso e, sobretudo, ilegal.

A criança, durante essa faixa etária, necessita de cuidado, mas, principalmente, precisa ter acesso ao processo de ensino e aprendizagem que lhe propiciará condições para se desenvolver. O seu pleno desenvolvimento se faz pelo acolhimento de suas necessidades na integralidade e, portanto, a educação não é, nem deve ser tomada como compensação de dificuldades identificadas na complexidade do âmbito familiar. A Educação é, na realidade, uma das ferramentas que contribuem para a superação dessas dificuldades.

Por isso, é necessário que essa discussão seja ampliada a todos os segmentos da sociedade, para que, por meio do devido esclarecimento, estas práticas sejam revistas e adequadas às normativas em vigor. Igualmente importante é a construção de novas possibilidades e alternativas que não venham a ferir os preceitos constitucionais, e, mais que tudo, que contribuam com a construção de uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. **Diário Oficial**, Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial**, Brasília: DF, jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso: 19 out. 2020.
- BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial**, Brasília, DF, jun. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 20 mai. 2019.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.
- COUTINHO, A. S.; SILVEIRA, A. D. As políticas de priorização para o acesso ao direito à educação infantil em creches. **Revista Trama Interdisciplinar**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9755/6032>>. Acesso em: 29 out. 2019.
- DIÁRIO DO NOROESTE. Começam as matrículas nas escolas municipais, inclusive para as creches. **Diário do Noroeste**, 26 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.diariodonoroeste.com.br/noticia/paranavai/local/91623-comecam-as-matriculas-nas-escolas-municipais--inclusive-para-creche>>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- DIÁRIO DO NOROESTE. Município aumenta quase 15% no repasse de recursos para creches conveniadas. **Diário do Noroeste**, 4 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.diariodonoroeste.com.br/noticia/paranavai/local/100023-municipio-aumenta-quase-15--no-repasse-de-recursos-para-creches-conveniadas>>. Acesso em: 16 mai. 2019.
- DIGIÁCOMO. M. J. Consulta: Educação Infantil - **Critério para distribuição de vagas - Lista de espera**. Ministério Público do Paraná, 30 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1676.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2019.
- FERREIRA, L. A. M. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o**

Professor: reflexos na sua formação e atuação. Tese (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: 2004.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis - SC, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017081/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

JOAQUIM DE PAULA. Município divulga lista de selecionados para vagas nas creches até dia 20/12. **Joaquim de Paula**, 4 dez. 2017. Disponível em: <<https://joaquimdepaula.com.br/index.php/tag/creches/>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

JOAQUIM DE PAULA. Pais que quiserem vagas em creches têm até dia 24 para fazer registro no CadÚnico. **Joaquim de Paula**, 13 nov. 2017. Disponível em: <<https://joaquimdepaula.com.br/index.php/2017/11/paranavai-pais-que-quiserem-vagas-em-creches-tem-ate-dia-24-para-fazer-registro-no-cadunico/>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42): 54-62, 1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Histórias da educação infantil Brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 10/06/2018.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANAVÁI. Cronograma de matrícula na rede municipal de Educação começa dia 5 de novembro. **Paranavai**, 24 out. 2018. Disponível em: <<http://www.paranavai.pr.gov.br/noticias/1386016>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

PARANAÍ. Mais de 2 mil crianças voltam às aulas nos CMEIs na próxima quinta-feira. **Paranaí**, 22 jan. 2019. Disponível em: <<http://www.paranavai.pr.gov.br/noticias/1388458>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

PARANAÍ. Município divulga lista de selecionados para vagas nas creches até dia 10 de dezembro. **Paranaí**, 23 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.paranavai.pr.gov.br/noticias/1386963>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

PORTAL DA CIDADE. Justiça determina que prefeitura acabe com filas em creches de Paranaí. **Portal da Cidade**, 2 mar. 2019. Disponível em: <<https://paranavai.portaldacidade.com/noticias/educacao/justica-determina-que-prefeitura-acabe-com-filas-em-creches-de-pa-ranavai>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

PORTAL DA CIDADE. Município divulga lista de crianças classificadas para vagas nas creches. **Portal da Cidade**, 10 dez. 2018. Disponível em: <<https://paranavai.portaldacidade.com/noticias/educacao/municipio-divulga-lista-de-criancas-classificadas-para-vagas-nas-creches-1>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

PORTAL DA CIDADE. Município divulga lista de crianças classificadas para vagas nas creches. **Portal da Cidade**, 19 dez. 2017. Disponível em: <<https://paranavai.portaldacidade.com/noticias/cidade/municipio-divulga-lista-de-criancas-classificadas-para-vagas-nas-creches>>. Acesso em: 26 out. 2020.

SPOSATI, A. Assistência Social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** - RBDC n. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERSETORIAL

Josimar Priori

Alessandra Ferreira da Silva Rossini

O presente artigo se propõe a analisar as relações entre a psicologia e o trabalho intersectorial no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No Brasil, a profissão do psicólogo foi regulamentada na década de 1960. Em meados dos anos 1980, ampliaram-se as reflexões acerca da atuação destes profissionais, quando os aspectos elitistas de uma psicologia clínica passaram a ser questionados mais fortemente e começou a haver uma maior atuação psicológica no campo das políticas públicas. Especificamente no campo da assistência social, a atuação do psicólogo foi se fortalecendo até que, a partir de 2011, a psicologia passou a integrar em caráter obrigatório as equipes dos serviços socioassistenciais.

Inseridos em uma equipe interdisciplinar, tanto psicólogos quanto os demais profissionais da Assistência Social atualmente se deparam com desafios tanto de produzirem estratégias de atuação que integrem diferentes saberes, quanto de apresentarem respostas concretas para os complexos desafios sociais que se lhes são apresentados no cotidiano de seus trabalhos. De fato, tanto a organização da equipe quanto a realidade a ser enfrentada demandam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. O foco deste artigo é analisar estas articulações a partir do exame do papel do psicólogo e das maneiras por meio das quais o Sistema Único de Assistência social se constitui como uma política que exige o diálogo e a conexão entre saberes.

Tendo como objetivo compreender estas relações, este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e documen-

tal. Revistas, artigos, documentos estatais e normativas institucionais foram nossas principais fontes de análise. A partir do exame destes materiais, construímos o presente artigo, que está organizado da seguinte maneira. Inicialmente, objetivamos compreender o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e sua interface intersetorial e interdisciplinar. Na sequência, analisamos a psicologia enquanto ciência e profissão e sua inserção no campo das políticas públicas. Finalmente, buscamos entender o conceito de interdisciplinaridade subjacente aos saberes e aos fluxos de circulação na prática político-profissional no interior da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).

A partir destas considerações, entendemos que o contato interdisciplinar da psicologia com as demais áreas da política de assistência social tende a fomentar o diálogo e a interação intersetorial, valorizando diferentes saberes e suas contribuições para a produção de fundamentos e práticas que atendam as demandas das políticas públicas.

Sistema Único de Assistência Social (SUAS)

Para se pensar a assistência social como uma política pública que se pretende garantidora de direitos em consonância com o atendimento das necessidades sociais ou de qualquer outra natureza, deve-se considerar que toda essa construção é fruto de um longo processo histórico. A busca pela garantia da proteção social integral, com vistas à diminuição das desigualdades sociais, é resultado de um processo de luta política que remonta a, pelo menos, o início dos anos 1980 e que garantiu importantes conquistas no texto da Constituição Federal de 1988.

A história de assistência social, porém, é bem anterior. De fato, desde o período colonial, observam-se registros de práticas assistencialistas e caritativas de socorro aos mais pobres, especialmente por ações da Igreja Católica. O Estado brasileiro, por sua vez, até aproximadamente o início dos anos 1930, se restringia à oferta eventual de subsídio financeiro às entidades filantrópicas, associadas ou não a esta Igreja. Como ressalta Cordeiro (2017), a situação dos menos favorecidos era vista como uma questão individual, não como um direito do cidadão, o que justificava uma ação pouco comprometida e fragmentada do Estado com a questão.

Cordeiro (2017) destaca que, a partir dos anos 1930, o Estado passa a ter uma presença maior na oferta de serviços assistenciais, à

medida que começa a reconhecer a pobreza como uma questão social. Uma característica marcante da atuação estatal, apontada por Cordeiro (2017), é a incorporação de “notáveis” no exercício assistencial. Entre estes, destacam-se figuras femininas, especialmente das primeiras-damas, as quais passam a liderar tais serviços a partir de uma visão assistencialista e conservadora, ou seja, uma forma de atendimento baseado na boa vontade, na solidariedade e na caridade de pessoas que ocupam posição econômica favorável.

Essas práticas passam a ser questionadas mais fortemente no contexto das manifestações por redemocratização do país ao longo dos anos 1980. Fruto dessas transformações, a Constituição Federal de 1988 promove uma ruptura institucional com o assistencialismo. A nova configuração da assistência social se fortalece e ganha corpo com a promulgação da Lei 8.472, de 07 de dezembro de 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - BRASIL, 1993), feita para organizar a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado.

O compromisso de materializar as diretrizes da LOAS, organizando-as por meio de um conjunto de ações para atender as necessidades básicas dos indivíduos e cumprir seus direitos sociais, se deu com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), por meio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 (BRASIL, 2005), que determinou toda a operacionalização através do Sistema Único de Assistência Social.

Do ponto de vista da gestão, esta perspectiva trouxe a definição das competências e princípios norteadores da referida política. Definiu-se que a gestão da assistência social requer a responsabilidade dos três entes federativos que compõem o poder público brasileiro, quais sejam: municípios, governos estaduais e governo federal (BRASIL, 2005).

À medida que essa nova concepção socioassistencial vai crescendo, ocorre uma ampliação no campo da garantia de direitos a partir do princípio de que a assistência social é a política responsável por garantir proteção social a todos os cidadãos brasileiros, levando em conta suas realidades concretas de vida, assim como suas potencialidades e fragilidades. De acordo com Sposati (2009, p. 42), esta política precisa atuar em todas as áreas, promovendo a “proteção às fragilidades/vulnerabilidades próprias ao ciclo de vida; proteção às fragilidades da convivência familiar; proteção à dignidade humana e combate às suas violações”.

É também nessa direção que caminha a Norma Operacional

Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB-SUAS, de 2012, que garante, em seu artigo 3º:

I - universalidade: todos têm direito à proteção socioassistencial, prestada a quem dela necessitar, com respeito à dignidade e à autonomia do cidadão, sem discriminação de qualquer espécie ou comprovação vexatória da sua condição; II - gratuidade: a assistência social deve ser prestada sem exigência de contribuição ou contrapartida [...]; III - integralidade da proteção social: oferta das provisões em sua completude, por meio de conjunto articulado de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais; IV - intersetorialidade: integração e articulação da rede socioassistencial com as demais políticas e órgãos setoriais; V - equidade: respeito às diversidades regionais, culturais, socioeconômicas, políticas e territoriais, priorizando aqueles que estiverem em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social (BRASIL, 2012).

Além desses princípios e diretrizes organizativos, o SUAS reconhece a família como foco de atenção e o território como alicerce de organização na oferta de ações e serviços. A Política de Assistência Social valoriza, reconhece e potencializa a dimensão territorial para além do espaço físico, a partir da visão de que todos os espaços urbanos manifestam fatos e fenômenos que integram o indivíduo e seu contexto. O CapacitaSUAS (2008) ressalta que a territorialização é uma das diretrizes estruturantes da gestão do SUAS e considera que

os territórios são espaços de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos. É também o terreno das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da questão social e se criam os tensionamentos e as possibilidades para seu enfrentamento (BRASIL, 2008, p. 53).

Nesse sentido, o entorno onde os indivíduos vivem, como se organizam e como expressam seus arranjos e configurações sociais são fundamentais no trabalho do SUAS. Diante disso, vale destacar a grande relevância da família no referido contexto. Entendida como núcleo fundamental, a família é considerada como o foco da proteção social. Assim, a assistência social compreende a família como protagonista essencial no processo de transformação social.

Organizar as ações e serviços ofertados pelo SUAS, levando em consideração essa noção de territorialização e a matricialidade sociofamiliar, implica a descentralização da política de assistência social

com a oferta dos serviços próximos ao cotidiano da vida das pessoas, considerando as particularidades socioeconômicas, culturais e geográficas e os altos índices de desigualdades no país (BRASIL, 2005).

O SUAS oferta serviços, programas, projetos e benefícios visando o atendimento de necessidades de forma preventiva, bem como assistência especializada em casos de risco social ou violação de direitos. Toda oferta se dá pela rede socioassistencial por meio de equipamentos públicos e/ou de organizações ou entidades vinculadas ao SUAS. A organização do trabalho tem sua estruturação em níveis de proteção, classificada em básica e especial.

A Proteção Social Básica (PSB), ofertada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), atua na prevenção de situações de vulnerabilidade social, com a oferta de ações e serviços em busca da superação da desigualdade social, no acesso e garantia de direitos, no empoderamento dos grupos e, principalmente, no fortalecimento da função protetiva da família.

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos - relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (BRASIL, 2005, p.33).

Já a Proteção Social Especial (PSE) foca a sua intervenção especializada em situações de risco as quais estejam expostos indivíduos ou famílias, por ocorrência de maus tratos físicos e/ou psíquicos, trabalho infantil, abandono, abuso e exploração sexual, cumprimento de medida socioeducativa, abuso de álcool e drogas e situação de rua. Os programas, projetos e serviços buscam colaborar “para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violações de direitos” (BRASIL, 1993).

A PSE atua nos níveis de complexidade média e alta. Quando os direitos são violados e os vínculos familiares e comunitários não são rompidos, apesar de fragilizados, o atendimento é responsabilidade da Proteção Social Especial de média complexidade. Já nos casos em que

as famílias e indivíduos estão sem referência ou sob algum tipo de ameaça, sendo necessária a retirada do convívio familiar ou comunitário, a Proteção Social Especial de alta complexidade prevê intervenções que garantam assistência integral, como moradia, alimentação, abrigo, institucionalização, dentre outros.

Psicologia: profissão em expansão

No Brasil, a psicologia foi regularizada como profissão por meio da lei 4.119, em 27 de agosto de 1962, em decorrência da mobilização de profissionais ligados a entidades da psicologia. Em meados dos anos 1980, ampliaram-se as reflexões acerca da prática profissional dos psicólogos e sua inserção no campo das políticas públicas, uma vez que até então sua atuação se centrava quase que exclusivamente na atenção clínica. Inclusive os currículos dos cursos de graduação se voltavam somente para o exercício da psicoterapia. Segundo Gil (1985, p. 14), a atenção clínica foi “[...] a preferida pelos psicólogos, desde a regulamentação da profissão: possivelmente pelo fato de ser a que mais possibilita[va] a realização profissional, em termos de autonomia [...]”.

O próprio Conselho Federal de Psicologia, em publicação em parceria com o Conselho Federal de Serviço Social (CFSS/CFP, 2007, p. 20), reconhece que a história da psicologia no Brasil é marcada por excessivo foco na vertente clínica e considera que “a despolitização, a alienação e o elitismo marcaram a organização da profissão e influenciaram na construção da ideia de que o(a) psicólogo(a) só faz Psicoterapia”. Gil (1985) compartilha da mesma análise ao mencionar o “elitismo da profissão”. Segundo o autor, a atuação em clínicas particulares tendia a restringir o acesso psicoterápico apenas às classes sociais mais favorecidas economicamente. O acesso ao atendimento em consultório, por vezes, não se fazia acessível, nem era visto como necessário à significativa parcela da população, uma vez que psicologia nem sequer dirigia atenção suficiente às classes menos favorecidas economicamente.

No entanto, Oliveira e Costa (2018, p. 36) destacam que, a partir da virada para os anos 1980, “se começa a pensar, ainda que timidamente, em um outro papel para a Psicologia no trato com a ‘questão social’”, dando início a um significativo ciclo de mudanças, o qual se notabilizaria como um “[...] período de expansão e diversificação

das atividades e práticas psicológicas [...]” e também como produção de “[...] novos debates em torno dos direcionamentos ético-políticos do trabalho dos psicólogos [...]”. Nessa lógica, a atuação do psicólogo no âmbito da política de assistência social foi se delineando e se fortalecendo.

A psicologia também conquistou espaço com normatizações que garantiram a previsão do referido profissional nas equipes de referência dos serviços socioassistenciais, conforme descrito na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social - NOB-RH/SUAS, de 2006, documento este que normatiza a configuração das equipes de atendimento socioassistencial.

O primeiro guia a apontar diretrizes para a atuação psicológica no âmbito da Política de Assistência Social foi elaborado conjuntamente pelo Conselho Federal de Serviço Social e o Conselho Federal de Psicologia, que publicaram, em 2007, os Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social (CFSS/CFP, 2007). Mais tarde, esse documento foi substituído por uma Nota Técnica apresentada pelo Conselho Federal de Psicologia por meio da Comissão Nacional de Psicologia na Assistência Social (CONPAS), embasado na necessidade de qualificar e fortalecer a atuação da psicologia na política de assistência social. A efetivação da atuação do profissional da Psicologia se consolidou alguns anos depois, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 17, de 20 de junho em 2011, data em que a psicologia passa a integrar em caráter obrigatório as equipes dos serviços socioassistenciais.

Em geral, os cursos de graduação em psicologia, por sua vez, ainda não contemplam suficientemente a oferta de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação no campo da política de assistência social. Faz-se necessário aprimorar a formação acadêmica, destacando as peculiaridades da atuação profissional na referida área. Destaca-se, assim, a importância de ser feita a inclusão nos currículos de temas pertinentes à questão social, como ressalta a Nota Técnica com Parâmetros para atuação das (os) profissionais de psicologia no âmbito do SUAS:

É, portanto, fundamental que cursos de graduação em Psicologia incluam em seus currículos temas como: os princípios e a história das atuais políticas sociais brasileiras, a seguridade social, seu lugar na relação Estado-sociedade, sua posição frente à questão social, as especificidades de sua operacionalização (legislações, normativas e instrumen-

tos de gestão); pois, a realidade do trabalho no SUAS, pela complexidade dos fenômenos sociais que representa, como: a fragilidade da proteção social; a violação de direitos; a violência do Estado; a precarização dos modos de existência; e o sofrimento psíquico como produto destes processos, suscita a necessidade de situar possibilidades de intervenção da Psicologia. Temas políticos fundamentais e transversais, como relações raciais, questões gênero, direitos da população LGBTQT, direitos das pessoas com deficiência, comunidades tradicionais e povos indígenas, trajetórias de vidas nas ruas, entre outros segmentos populacionais, que historicamente são discriminados e vulneráveis a violações de direitos, precisam ser reconhecidos e protagonizados por psicólogas e psicólogos (CFP, 2016, p. 09-10).

Toda e qualquer análise teórica e/ou intervenção sobre fatos e fenômenos implica na organização de um repertório ou conjunto de informações acerca de determinado assunto. Desta maneira, “adjetivar a Psicologia como ciência e profissão [...] resulta da compreensão histórica da necessidade de associar um corpus científico a um projeto de intervenção profissional em diferentes contextos sociais” (MORAES CRUZ, 2016, p. 251). Nessa direção, a fim de refletir sobre as possíveis formas de intervenção, o Conselho Federal de Psicologia criou o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas - CREPOP (CFP, 2008), com significativo papel técnico, ético e político:

Ético no que tange a qualificação profissional, orientando um fazer alinhado com a garantia de direitos e a transformação de vidas. Político por se tratar de um espaço que demarca as contribuições da Psicologia para o campo das políticas públicas, voltadas para transformação social (CFP, 2008).

O compromisso social do psicólogo, dessa maneira, se coloca em uma perspectiva da transformação e emancipação do indivíduo no contexto onde vive. Conforme os Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social, “[...] os (as) profissionais da Psicologia precisam estar atentos (as) aos processos de sofrimento instalados nas comunidades, nos territórios onde as famílias estabelecem seus laços mais significativos” (CEFESS/CFP, 2007, p. 21). Dessa maneira, a compreensão e a intervenção psicológica sobre a subjetividade humana no convívio familiar e comunitário contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da transformação social.

Baseados em projetos societários que visem a redução das desigualdades, a redução da pobreza e a garantia de direi-

tos sociais, os psicólogos têm atuado na radicalização da política, seja da política como bem público, seja na militância como cidadãos. Seja em processos de organização comunitária, de formação política, seja em instâncias de controle social. É um trabalho bem distinto daquele dos consultórios privados ou dos testes psicológicos, mas esse projeto é de uma Psicologia que assume um projeto societário de classe, de uma classe trabalhadora (OLIVEIRA; COSTA, 2018, p. 41).

Um diferencial significativo no trabalho do SUAS é o olhar para o usuário enquanto sujeito de direitos, que deve ser ativo nas relações com os técnicos, especialmente por valorizar a autonomia sobre sua própria vida: “a produção de significados, de sentidos e de autoria sobre a própria vida se relaciona diretamente com o exercício da cidadania e da ação política” (CFP, 2016. p. 10).

Este processo implica em acolher o sujeito em sua integralidade, o que evidencia o aspecto interdisciplinar da abordagem, pois se busca atender o indivíduo em suas múltiplas necessidades, com uma visão “[...] cooperativa e dialógica que convergem para resolubilidade de situações, seja no acolhimento, atendimento, acompanhamento e/ou encaminhamento” (CFP, 2016. P. 12). Nesse cenário, a psicologia tem uma participação importante, pois a compreensão psicológica acerca da subjetividade humana é indissociável do contexto e potencializa inúmeras possibilidades de intervenções e ações no mundo social dos indivíduos e famílias.

Interdisciplinaridade e intersetorialidade na prática profissional

A busca pelo conhecimento na produção científica vem marcada por um histórico de quebra e fragmentação, isto é, de divisão da ciência em áreas para uma construção específica e pormenorizada de determinado conhecimento, organizado e sistematizado em áreas disciplinares. D’Ambrosio, citado por Miranda (2008), utiliza-se de uma comparação entre as disciplinas, pássaros e gaiolas para distinguir o conhecimento disciplinar e o interdisciplinar:

[As disciplinas] São verdadeiras gaiolas epistemológicas: quem está dentro da gaiola só voa dentro da gaiola, e não mais do que isso. Somos pássaros tentando voar em gaiolas disciplinares.

Surgem, obviamente, as deficiências desse conhecimento, e começamos a perceber fenômenos e fatos que não se encaixam em nenhuma das gaiolas. [...] Aí estamos dando um passo para a interdisciplinaridade, onde encontramos com

outros e, nesse encontro, juntos, misturando nossos métodos, misturando nossos objetivos, mesclando tudo isso, acabamos criando um modo próprio de voar. E nascem as interdisciplinas.

Essas interdisciplinas acabam criando suas próprias gaiolas. [...] As disciplinas vão se amarrando, criando padrões epistemológicos próprios, e a gaiola vai ficando muito maior. Podemos voar mais, mas continua sendo gaiola. Acho que não é demais querermos voar mais, fora das gaiolas, sermos totalmente livres na busca do conhecimento. [...] A interdisciplinaridade é um passo muito difícil, sem o qual não se pode dar qualquer passo seguinte. (D'AMBROSIO apud MIRANDA, 2008, p. 115).

De acordo com Morin (2000), o fazer disciplinar vem carregado de limites, regras, linguagens e definições específicas que comprometem o entendimento do todo em sua complexidade. De acordo com este pensador, “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo” (MORIN, 2000, p.37). Nesse sentido, o fazer disciplinar não consegue, em seu isolamento, absorver tudo aquilo que está disposto em conjunto. Pelo contrário, a formação disciplinar, talvez na pretensão de esgotar questões, traz o individualismo exacerbado em suas linguagens e compreensões próprias, sendo incapaz de dar respostas satisfatórias às demandas de nossa época e de fato promover uma vida equilibrada e saudável.

Entendemos que as políticas públicas, de maneira geral, carrega traços marcantes da fragmentação disciplinar do conhecimento. De acordo com Inojosa (2001. P. 103), o “[...] aparato governamental é todo fatiado por conhecimentos, por saberes, por corporações. Ninguém encara as pessoas e as famílias como as totalidades que são”. A autora destaca que a estrutura estatal, grosso modo, reflete as gaiolas disciplinares, de modo que é muito difícil que pessoas, famílias e comunidades sejam compreendidas em suas interrelações. Porém, buscamos demonstrar com este trabalho que o Sistema Único de Assistência Social busca uma ruptura com esse modelo fragmentário ao se constituir a partir de um conjunto de conhecimentos que são convidados a dialogarem entre si e se complementarem.

É importante destacar que a intervenção social dos trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tem sua efetivação como política pública a partir da integração e da articulação com outras políticas, o que é, necessariamente, interdisciplinar. Trata-se de

uma organização sustentada por uma lógica de trabalho em rede, cujo objetivo é a garantia da proteção social integral, o que, igualmente, implica no atendimento coordenado de múltiplas necessidades humanas, como as sociais, as culturais, as psicológicas, as de saúde, as de educação, as de moradia, as de trabalho etc.

De fato, a ampliação da garantia de direitos a partir da proteção social tem como um dos seus princípios básicos a percepção do cidadão como um todo. As políticas públicas “[...] surgem como um dever do Estado e direito do Cidadão, tendo como base os princípios da universalidade e da equidade na consolidação da justiça social” (CFP, 2012, p. 45). A PNAS também destaca a necessidade desse olhar total, para além do entendimento setorial, compreendendo a necessidade de buscar resultados integrados a partir da intervenção das diferentes políticas públicas com vistas à melhoria na qualidade de vida.

A existência de demandas que extrapolam a organização e a definição das atribuições e especificidades das políticas públicas impõe a crescente necessidade de somar e integrar competências e intervenções por um bem comum. Ou seja, implica a introdução de novos valores nos modos de gestão pública, “[...] cada vez mais articulado, complementar e sintonizado com as demandas heterogêneas das realidades locais. A ação em rede se coloca como uma das alternativas de integração, eficácia e efetividade [...]” (GONÇALVES; GUARA, 2010, p.13). Ainda segundo Gonçalves e Guara:

O novo modelo de rede, que supõe relações mais horizontalizadas, exige disposição para uma articulação socioeducativa que:

- abre-se para acolher a participação de várias políticas públicas setoriais;
- derruba limites de serviços que agem isoladamente;
- inclui a participação da sociedade, comunidade, famílias; (GONÇALVES E GUARA, 2010, p. 12).

Nesse sentido, compreender a ação em rede para negociar ações políticas, tanto nas especificidades quanto no todo, reforça a importância da articulação e integração entre os setores para efetivação das políticas públicas envolvidas.

Conceitos como a interdisciplinaridade e intersetorialidade vêm, de fato, ganhando destaque na literatura e têm sido objetos de discussão com vistas a produção de um modelo articulado de gestão de políticas públicas. Souza (2016, p. 18) considera que o “estudo da intersetorialidade passa pelo reconhecimento da relação ajustada

entre ‘setores’, implicando mudanças essenciais na gestão das políticas e seus impactos, assim como na ampliação da democracia e dos direitos sociais”.

A política social, na ânsia de superar fragmentações e incompletudes, busca articulações com outros setores, reconhecendo as limitações setoriais: “[...] cabe observar que é um processo eminentemente político, voltado para a articulação de redes sociais na intencionalidade de assegurar um conjunto de direitos por meio da interação entre as diversas políticas sociais” (SOUZA, 2016, p. 23). Esse fazer político estrategicamente propõe e articula ações integradas com outras políticas (educacional, assistencial, da saúde, entre outras) com vistas à integralidade do atendimento, conforme previsão da PNAS.

Sob essa perspectiva, Romagnoli e Fadul (2018, p. 83-84) destacam que o agir intersectorial emerge como “método para tentar evitar o risco dos serviços, na prática, continuarem centralizados, privatizados e distantes das necessidades reais da população brasileira [...]” e, sobretudo, garantir a efetivação da proteção social a quem dela necessitar. Assim sendo, a intersecção entre os setores traz ganhos significativos no processo de consolidação de uma rede de proteção social, pois favorece a troca de experiências e o acesso aos serviços, a partir do compartilhamento de responsabilidades e ações.

O conceito de interdisciplinaridade, por sua vez, apresenta desafios aos profissionais do campo das políticas públicas, pois os estimula a buscarem a superação da fragmentação do conhecimento. De fato, estes profissionais deparam-se com inúmeras situações nas quais a racionalidade disciplinar se apresenta como obstáculo. Nesse sentido, a ação interdisciplinar “[...] requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas [...]” (CEFESS/CFP, 2007, p.39).

O fruto desse processo coletivo de trabalho “[...] se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento das possibilidades da necessidade de diálogo profissional e cooperação” (CEFESS/CFP, 2007, p.39-40). As abordagens diferenciadas aliam-se no sentido de assegurar uma intervenção capaz de responder a demandas individuais e coletivas, conforme ressalta o documento Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social (CFSS/CFP, 2007).

A gestão do trabalho do SUAS, norteadada pela interdisciplinaridade, busca valorizar as práticas profissionais, bem como a construção de novos conhecimentos a partir da aceitação e abertura para o outro no desenvolvimento de ações que favorecem as mudanças sociais. Sob essa perspectiva, o psicólogo se insere em um contexto social em que atua ativamente da construção participativa entre diferentes saberes, na busca da superação da desigualdade social, no acesso e garantia de direitos e no empoderamento de grupos sociais historicamente oprimidos

Considerações finais

O presente artigo analisou o papel da psicologia e as conexões intersetoriais e interdisciplinares do Sistema Único de Assistência Social. Compreender a psicologia como ciência da subjetividade humana em um contexto que busca resposta às inúmeras e complexas demandas emergentes de natureza física, emocional, educacional, sociocultural, justifica-se por aprimorar o trabalho do psicólogo, além de fomentar o diálogo e a interação intersetorial e interdisciplinar, valorizando diferentes campos do saber e suas contribuições para a articulação de fundamentos e práticas que atendam as demandas das políticas públicas.

Nas últimas décadas, este profissional tem conquistado espaços significativos de atuação no campo das políticas públicas, especialmente na assistência social, o que tem demandado dele também o desenvolvimento da habilidade de conjugar seus saberes aos de outras áreas e, em conjunto, desenvolverem tanto ferramentas de compreensão da complexidade social, quanto de práticas que propiciem a intervenção nesse mundo tão complexo.

O Sistema Único de Assistência Social, por sua vez, foi se desenhando a partir do início dos anos 1990, tendo como princípio a incorporação dos saberes de diferentes áreas nas práticas socioassistenciais, as quais, por sua vez, objetivam propiciar condições concretas para os sujeitos reconstruírem suas trajetórias de vida em sua integralidade. Esta política tem mobilizado com insistência os conceitos de rede e intersetorialidade, justamente porque a efetiva proteção social, a promoção de direitos e a eliminação das desigualdades sociais requer que a política socioassistencial se articule a áreas como a de saúde, de educação, de moradia, de trabalho, de cultura, entre outras.

Dessa maneira, há uma demanda para que tanto psicólogos, quanto demais profissionais deste setor, desenvolvam a capacidade de integrarem seus saberes disciplinares aos das demais áreas, produzindo interações interdisciplinares. Tais interações são, por um lado, um dado concreto do fazer socioassistencial e, por outro, uma meta a ser alcançada para que a assistência social cumpra seus objetivos em plenitude. Assim sendo, é de suma importância que outras políticas também elaborem uma atenção integral para toda comunidade, contemplando a formação de equipes interdisciplinares para que, em conjunto, sejam elaboradas respostas mais eficazes para a promoção da igualdade e da justiça social.

Referências

- BRASIL. **CapacitaSuas Volume 1 (2008) SUAS: Configurando os Eixos de Mudança**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS, 2008. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/CADERNOS/SUAS_Vol1_%20Mudanca.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. **Diário Oficial**, Brasília, 1962. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Diário Oficial**, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Política Nacional De Assistência Social - PNAS/2004 e Norma Operacional Básica - NOB/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) Referência técnica para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS**. Brasília: CFP, 2008. Disponível em: <<http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/artes-graficas/arquivos/2008-crepop-cras-suas.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Parâmetros para atuação das e dos profissionais de psicologia no âmbito sistema único de assistência social (SUAS)**, Nota Técnica - julho/2016, CFP, julho de 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Prática de Psicólogos (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS**. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/08/CREPOP_CREAS_.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL & CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFSS/CFP). **Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) na Política de Assistência Social**. Brasília, DF: 2007.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). Resolução nº 17, de 20 de junho de 2011. Brasília, DF: CFSS, 2011. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_21554436_RESOLUCAO_N_17_DE_20_DE_JUNHO_DE_2011.aspx>. Acesso em: 14 out. 2020.

CORDEIRO, M. P. O Sistema Único de Assistência Social (suas): Uma (breve) Introdução. In: CORDEIRO, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUZA, L. V. e. (Orgs.) **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas**. São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

GIL, A. C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 12-17, 1985. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931985000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 13/09/2018.

GONÇALVES, A.; GUARÁ, I. Redes de Proteção Social na Comunidade. In: GUARÁ, I. **Redes de proteção social**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

INOJOSA, R. M. **Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade**. Cadernos Fundap, São Paulo, PUC/SP, n. 22, 2001, p. 102-110. Disponível em: <http://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servi>

co s_publicos.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

MIRANDA, R. G.. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES CRUZ, R. Competências Científicas e Profissionais e Exercício Profissional do Psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão** [online] 2016, 36 (abril-junho): Disponível em: <<http://9a-www.redalyc.org/articulo.oa?id=282046232001>> . Acesso em: 13/09/2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.** ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NERY, V. A Psicologia no SUAS: interdisciplinaridade nos cotidianos de trabalho. In: CORDEIRO, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUZA, L. V. e. (Orgs.) **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

OLIVEIRA, I. F. e COSTA, A. L. F. Psicologia e Política Social: História e Debate. In: CORDEIRO, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUZA, L. V. e. (Orgs.) **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

ROMAGNOLI, R. C. e FADUL, F. M. Apontamentos acerca da intersectorialidade no SUAS. In: CORDEIRO, M. P.; SVARTMAN, B.; SOUZA, L. V. e. (Orgs.) **Psicologia na Assistência Social: um campo de saberes e práticas.** São Paulo: Instituto de Psicologia, 2018.

SOUZA, T. S. M. **Interdisciplinaridade e intersectorialidade na articulação de direitos sociais no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

SPOSATI, A. (2009). **Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes.** In Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil* (pp. 13-56). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES TEÓRICAS E O CMEI PROFESSORA ALZIRA MENDONÇA FIGUEIRA, DE PARANAÍ

Felipe Luiz Gomes Figueira
Rayza Lima Bonzanini

Com esta pesquisa buscamos contribuir com a educação de modo geral, mais especificamente com a educação infantil. Para isso, não buscamos somente apresentar a realidade, tratar do assunto e manter tal como ela está. Por meio da teoria faremos a análise da prática, não com a finalidade de comparações ou apontamentos, mas como uma forma de contribuir para o trabalho das instituições. A escolha se deu por optarmos em ter uma pesquisa que possa ser vista e, também, utilizada no chão da escola. Para isso, abordamos assuntos de aspectos históricos, leis que norteiam a educação e, também, a análise do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Alzira Mendonça Figueira, de Paranaíba-PR.

A educação infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, exerce um papel significativo no desenvolvimento da criança. Faremos neste momento uma rápida reflexão a respeito do contexto histórico desse período formativo e sua evolução. Para isso, será feito o uso de pesquisas que tratem do processo histórico da educação infantil e, também, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por tempos, a educação das crianças acontecia de maneira informal,¹ des-

¹ A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados (GOHN, 2006, p. 28).

de pequenas acompanhavam seus pais nos afazeres e ali aprendiam pelo contato e pelas experiências, era basicamente o “aprender pelo exemplo”. Era junto dos adultos e de outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia.

Tais ideias são afirmadas por Bujes (2001) em seu texto “Educação Infantil: Para que quero?”. A autora salienta ainda nesse material que a educação infantil, como nós conhecemos hoje, que é desenvolvida nos seus diversos aspectos, que busca proporcionar à criança um início de vida escolar com uma amplitude de possibilidades e que usa de meios para desenvolver esse trabalho com o apoio e a participação da família, é algo recente.

Em meados do século XVI e XVII, tivemos o surgimento das instituições de educação infantil que estão relacionadas ao surgimento da escola e do pensamento pedagógico. Neste cenário podemos citar a Igreja Católica como um fator importante na alfabetização, vale lembrarmos também que, com a implantação da sociedade industrial, novas exigências educativas passaram a existir para suprir as novas ocupações do mercado de trabalho (BUJES, 2001).

Sendo assim, a educação infantil passou a existir após algumas mudanças sociais, históricas, culturais e políticas, sendo a organização familiar um dos fatores que influenciaram tal surgimento.

Como veremos na formulação das leis, as instituições de educação infantil passaram por um lento processo de expansão. Por um longo período, a educação destinada à primeira infância foi realizada sem regulamentações que considerassem o desenvolvimento da criança, e, como fator importante para instituir a educação infantil como parte da educação, tivemos esse período, como veremos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, que deixa evidente apenas a preocupação de se ter um local destinado ao cuidado da criança.

No caso brasileiro, a educação encontra-se normatizada, em especial, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata, dentre diversos aspectos, da educação infantil. É de se destacar que nem sempre a educação infantil foi vista igualmente na história brasileira, sendo que da LDB de 1961 à LDB de 1996 há muitas diferenças.

Em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 4.024, de dezembro de 1961, a qual refere-se à educação destinada à primeira infância nos artigos 23 e 24 nos se-

guintes termos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, s/p).

Nessa legislação, a parte que se refere à educação “pré-primária” aparece somente nesses dois artigos, não havendo muitas especificações. Ressalta-se apenas a necessidade de as empresas estimularem a colocar as crianças nas escolas maternas ou jardins de infância. Nota-se que não foram citados no documento quais eram as propostas de desenvolvimento do trabalho voltado à criança. Neste período não era necessário ter formação de professor, e, por muito tempo, a função era denominada “atendente” (BRASIL, 1961).

Com o passar dos anos, notou-se que a criança necessitava de vários cuidados e que estes podiam ser vistos como uma forma de aprendizagem. Além disso, que a educação na primeira infância tinha participação significativa no crescimento e desenvolvimento da criança em diversos aspectos.

No ano de 1971, com a sanção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692, a educação infantil passa a ser tratada, no Artigo 19, em seu inciso segundo, nos seguintes termos: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Até este momento podemos perceber alguns pontos que valem ser ressaltados: a criança não era vista como um ser em desenvolvimento, não exigindo nada além de ser cuidada. Desta forma, essa criança passava o dia em um estabelecimento apenas recebendo cuidados, sem nada que estimulasse o seu desenvolvimento.

A partir daqui será apresentado o que consta na LDB nº 9394/96, na Seção II, que trata especificamente da Educação Infantil:

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

Nesta LDB, diferentemente das demais, a Educação Infantil assegura o desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Além disso, especifica o modo de organização das instituições, formas de avaliação, carga horária, controle de frequência, rotina e também documentos que possam comprovar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, enfim, pontos importantes da instituição.

Buscamos tratar de forma sucinta o percurso que a primeira etapa da educação percorreu até chegar onde estamos. Muito ainda deve ser feito para conseguirmos assegurar uma educação que realmente seja de qualidade, tanto nas leis, que somente serão realmente válidas quando forem colocadas em prática, quanto na valorização desta etapa, que é de suma importância.

Em se tratando de valorização, já temos em mente o profissional que assume essa função, ou seja, o professor. Atualmente, a educação infantil exige que os professores tenham qualificação para atuar em sala de aula, e várias são as exigências que parecem aumentar cada vez mais. É neste sentido que seguiremos a nossa pesquisa por meio de dois pensadores que deram boas contribuições às questões relacionadas à educação, Hannah Arendt e Theodor Adorno. De antemão, podemos deixar alguns questionamentos para serem pensados e, talvez, respondidos. A educação infantil demorou a ter seu reconhecimento mediante lei. Sendo assim, após toda essa trajetória, como é visto o profissional que assume este compromisso? Qual seria a visão do poder público e da sociedade diante do profissional que vem a assumir a tarefa de educar as pessoas?

Nesse sentido, faremos a análise por meio dos pensadores citados acima e traremos toda essa temática e abordagem para o chão da escola. Sendo assim, iremos abordar, também, a realidade educacional do CMEI Professora Alzira Mendonça Figueira, de Paranavaí-PR. Tais assuntos terão como intuito relacionar as teorias com as práticas cotidianas que enfrentamos nas escolas.

Hannah Arendt e o problema da crise na educação

É comum as pessoas dizerem que o Brasil está em crise. É comum também as pessoas dizerem que a culpa pelo atraso de um povo/nação é pelo baixo investimento na educação. Todavia, cabe questionar se a crise brasileira é isolada ou se insere em um contexto mais amplo. Cabe arguir, também, se a educação por si só é suficiente para

sanar os problemas de um país e cabe indagar, por fim, qual papel os professores ocupariam nesse cenário demasiado complexo.

Para pensar as questões anteriores, faremos uso, nesse primeiro momento, de autores como Hannah Arendt e Theodor Adorno. Tais autores, ainda que não sejam pedagogos de formação (eles próprios destacam isso), pensaram a educação e trouxeram valiosas contribuições. Feita esta consideração preliminar, traremos ao diálogo o texto “A crise na educação”, de Hannah Arendt (2009), porque ele traz a tese por nós compartilhada de que a crise é geral e a crise educacional parte desta. Com tal abordagem, evitaremos o uso de certas teses educacionais que isolam a escola e o professor e trazem-nos como salvadores de todos os dilemas. E traremos à cena, ainda, o texto “Tabus acerca do magistério”, presente na obra “Educação e Emancipação”, de Theodor Adorno (2006), porque, neste trabalho, o pensador alemão problematiza as imagens da docência, referindo-se a forma que era vista e até mesmo os nomes que recebiam.

Diante de tais pontos, cabe salientar de antemão que a crise na educação é geral (atinge não somente a educação e não somente o Brasil) e que o professor, apesar de sua importância, também possui suas limitações. São diversas as atribuições exercidas pelo professor, além das previstas, existem outras que são feitas devido à demanda da realidade, ou seja, por vezes é necessário um desempenho maior do profissional em questões de reforçar laços de afetividade, relembrar algumas condutas que devemos ter em sociedade.

De acordo com Hannah Arendt (2009), esta grande crise que afeta de forma significativa a sociedade vem sendo algo comum de ser dito e visto nas mídias. O que, muitas vezes, nos leva a pensar que os problemas decorrentes desta situação acontecem de forma isolada, como no caso da educação, porém, como vemos, a questão é muito mais ampla.

Vale ressaltar que, vivemos em uma sociedade que muda constantemente, como estamos trazendo em questão, e isso, de fato, faz com que a escola também busque formas de ir se apropriando de tais mudanças, vemos uma realidade em que muitas instituições visam possibilitar um ensino que venha atender as demandas, que possibilitem ao educando a valorização dos seus conhecimentos e a possibilidade de construção de novos saberes. Estaríamos equivocados se trouxéssemos a realidade, mas ao mesmo tempo não mencionássemos que a educação, embora faça parte de uma crise, busca por diversas

vezes transformar-se.

A filósofa Hannah Arendt (2009, p. 6) traz também três ideias-bases para pensarmos a crise na educação, sendo a primeira referindo-se que, na realidade, as relações entre adultos e crianças, que vivem simultaneamente no mundo, em conjunto com pessoas de diversas idades, estão hoje quebradas. De modo que, muitas vezes, o adulto demonstra-se desamparado diante da criança e privado do contato que deveria existir. Menciona, ainda, que muitas vezes a criança é submetida a uma autoridade severa e a reação a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, que na maioria das vezes é a mistura das duas coisas.

Uma segunda ideia é em relação ao ensino, influenciada pela psicologia moderna e doutrinas pragmáticas, a pedagogia passou a uma ciência do ensino em geral, de modo que chegou ao ponto de desligar-se do ensino em si. O professor não autoritário, que buscava o ensino por meio de sua competência, não por meio do poder, abstendo-se de todo autoritarismo, deixa de poder existir.

E ainda há a terceira ideia, onde a autora traz a reflexão de que não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio. De modo que não era de muita importância que o professor dominasse a sua disciplina, a intenção não era de ensinar um saber, mas de inculcar um saber-fazer.

Sendo assim, a escola deve ser a instituição à qual compete desenvolver os conhecimentos sistematizados. Porém, atualmente, é comum vermos casos de escolas que enfrentam dificuldades com seus alunos, seja na aprendizagem, no comportamento ou no relacionamento da família com a escola, além da escola estar sendo sobrecarregada com responsabilidades que originalmente não lhe competem. A escola é uma ferramenta importante na mudança, mas não a única, até por conta de também estar em crise. Sobre isso afirma Hannah Arendt:

Uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse; como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. E isto porque a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova sem cessar pelo nascimento (ARENDR, 2009, p. 08).

Como se trata de uma crise geral, temos problemas que ultrapassam os muros da escola e essas questões problemáticas que

chegam até a instituição escolar são apenas um dos pontos das dificuldades decorrentes desta situação. Sendo assim, pensemos especificamente na sala de aula, onde tem aquele aluno que está na escola e traz consigo inúmeros problemas que levam os professores e demais envolvidos a buscarem resolver tal situação. Contudo, para este cenário, se faz necessário trazeremos a família para o meio escolar e também ali observarmos e conhecermos a realidade desta criança. É bastante comum vermos que estas dificuldades são os reflexos de uma realidade familiar, que, por vezes, já é desestruturada e não assegura à criança o seu pleno desenvolvimento².

É neste sentido que vemos como a influência familiar está diretamente ligada à escola. Em uma pesquisa sobre os apontamentos e reflexões de Arendt, realizado por um Programa de Pós-Graduação em Educação do Espírito Santo, Marluce Lopes e Sérgio Santos (2006) fazem considerações que vêm ao encontro da problemática, referindo-se à “educação que se vincula e aparelha, por diversas maneiras e justificativas, a instâncias que transcendem e vão para além das deliberações educativas” (LOPES; SANTOS, 2006, p.54).

Refletindo sobre as considerações e ainda explorando o exemplo acima, pensemos mais precisamente nesta criança como um ser que vem ao mundo e tem como primeira forma de aprendizagem a família, que deve estimular, incentivar e dar os seus primeiros conhecimentos àquela criança, e que, por vezes, não reconhece que é responsável por isso. Nestes casos vemos crianças que são introduzidas em uma realidade e que, sem instruções, precisam se desenvolver e é assim que, muitas vezes, temos recebido nossos alunos que perderam o vínculo familiar desde cedo, sem a proteção contra um universo que pode vir a prejudicá-lo, sendo que o homem, muitas vezes, se exime da empreitada, conforme afirma Callegaro (2009) ao trazer contribuições a respeito do pensamento de Hannah Arendt.

Dado isso, observamos uma realidade complexa de ser entendida, isso porque vemos que, de forma ampla, chegamos aos mais específicos problemas, que apenas poderão ser resolvidos quando não forem vistos isoladamente. Visto que nem tudo compete à escola, podemos observar até onde conseguiremos ir, ou seja, até onde po-

2 O documentário *A Ponte*, produzido em uma escola de periferia da Grande São Paulo é exemplar para pensarmos o problema da crise na educação sob o olhar de Hannah Arendt, porque busca interpretar o universo escolar da forma mais ampla possível. Destarte, o que a educadora coordenadora da Casa do Zezinho faz é justamente um trabalho geral, que envolve a educação no sentido mais amplo possível.

demos desenvolver um trabalho que assegure ao professor e ao aluno um ensino que possibilite a construção do conhecimento e, também, a valorização do trabalho desse profissional.

Sendo assim, temos o profissional que recebe e enfrenta todas essas dificuldades da escola, a figura do professor. Veremos que, além de estar diante dessas adversidades, ele ainda pertence a uma classe que há tempos busca valorização e reconhecimento.

Adorno e os tabus acerca do magistério

Não há como se tratar da educação sem mencionarmos o profissional que assume esta tarefa. É neste sentido que tratamos as contribuições do pensador Theodor Adorno que mostram como é visto o papel do professor, em uma abordagem bastante interessante, dos alunos. E traremos essa abordagem sob o viés apresentado pelo pensador em seu texto “Tabus acerca do magistério”, presente na obra “Educação e emancipação” (ADORNO, 2006).

Adorno (2006, p. 97) diz que os tabus se caracterizam como “representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério”. A repulsa pela profissão acontece tanto pela sociedade, que a vê como profissão de fome, como também pelos próprios profissionais, que, por vezes, dizem que optaram pela licenciatura por falta de opção. Sendo assim, é válido pensarmos nos motivos que levam a estas concepções e o porquê essas marcas ainda permanecem fortemente em nossa sociedade.

Adorno menciona que o menosprezo pelo qual a docência é alvo possui origens feudais. Acrescenta, ainda, que existiam referências antigas dos professores como escravos, de modo que associavam essa profissão somente ao esforço físico, considerando que a parte intelectual estaria separada.

Sendo assim, podemos perceber como a profissão foi caracterizada e como essas marcas permanecem até os dias de hoje, embora, por vezes, isso aconteça inconscientemente, como afirma Adorno (2006).

Além disso, existiam algumas visões em relação à figura do professor como sendo um carrasco, alguém que apenas conseguia manter crianças sentadas em disciplina, isso por serem adultos e terem mais autoridade sobre os indefesos, além de haver, no passado, uma educação punitiva, em que as crianças eram castigadas brutalmente pelos professores. Entende-se que esses tabus ocorrem há tempos e

que ainda que existam mudanças no aspecto escolar, essas cicatrizes apenas serão apagadas quando não houver nenhuma lembrança desses momentos marcantes.

Podemos perceber que houve na história explicações para termos determinadas visões sociais a respeito da profissão docente. Dentre todas, a desvalorização faz com que, cada vez mais, as pessoas não vejam na docência algo a ser seguido.

Vale ressaltar, junto a Adorno (2006, p. 99), que, dentre as etapas escolares, temos os professores que são mais prestigiados, sendo os que lecionam em universidades, já os profissionais da educação infantil e ensino fundamental são vistos com maior menosprezo. Uma explicação que não é válida, mas que ocorre, é que quem lida com adultos interfere diretamente na sociedade, já com as crianças que estão em formação, a visão é outra.

Sabemos que a valorização deve ser para todas as etapas da formação, mas se existem distinções, não seria mais importante valorizar os profissionais que estão atuando nas primeiras fases e mais decisivas? Eis uma questão que é incômoda, mas que vale o questionamento inicial, uma vez que o nosso trabalho aborda em especial a educação infantil.

Adorno (2006) faz considerações relevantes a respeito da forma com que o professor pode agir para amenizar esses tabus, fazendo com que cada vez mais as visões distorcidas da profissão sejam minimizadas.

A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrade” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas (ADORNO, 2006, p. 112).

Deste modo, percebemos que falar em educação é algo complexo, visto que os problemas são encontrados em diversos aspectos, sejam nas políticas públicas, na figura do professor, nos alunos e nos familiares. O fato é que, para compreendermos o assunto, faz-se necessário entendermos todas as situações que causam essa grande crise educacional. É neste sentido que daremos continuidade a nossa

pesquisa, analisando toda a teoria apresentada até aqui, agora sob outra visão: a prática. Acreditamos que assim faremos da pesquisa algo realmente significativo, que pode ser visto no chão da sala de aula, permitindo ações e reflexões.

Da Teoria à Prática

Neste momento, faremos uma análise da teoria por meio da prática. Para isso, usaremos a realidade de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Escolhemos esta instituição por estar na grande luta que é a busca por reconhecimento, neste percurso com obstáculos, porém confiantes no trabalho que vem sendo desenvolvido. O CMEI está localizado no município de Paranavaí, no conjunto habitacional Flávio Ettore Giovine, no Jardim Ipê, e foi inaugurado no ano de 2011. Nesse conjunto foram construídas 316 moradias com 37 m² cada. Conhecendo a realidade das famílias que possuem crianças no CMEI, sabemos que muitos moram em uma grande quantidade de pessoas nessas pequenas residências, sendo que poucos possuem apenas uma criança.

A construção da escola já estava programada desde a inauguração do conjunto a fim de oferecer vagas primeiramente aos moradores do local. O CMEI, com um amplo espaço e investimento de mais de um milhão e meio de reais, foi inaugurado no ano de 2015, ofertando 175 vagas para crianças com idade entre seis meses e cinco anos. A instituição, desde sua inauguração, propõe atividades que possibilitem maior interação da comunidade com a escola. Isso por estar localizada em uma das periferias da cidade, local de muitas críticas e discriminações. O acolhimento, respeito, amor e profissionalismo, que são desempenhados por todos os profissionais do CMEI, fizeram com que os moradores respeitassem e cuidassem do ambiente.

Dentre as propostas desenvolvidas, uma que é realizada desde a abertura do CMEI é receber os familiares na porta da sala, estabelecendo um contato maior com os mesmos, além de mostrar transparência no trabalho desenvolvido em sala. Diversos projetos já foram e são desenvolvidos com a finalidade de trazer a família para dentro da escola, isso ocorre por meio de palestras com psicólogos, atividades para serem realizadas juntamente com a criança no espaço escolar, propostas de retirada de lixo e plantios de mudas na comunidade, cuidados com os animais e, também, abertura da instituição para re-

alização de pesagem das crianças.

Esse método de trabalho foi adotado por dois principais motivos: estimular a família a estar mais presente na vida escolar da criança, também reconhecendo o importante papel que desempenha e também de aproximar os moradores do local e mostrar-lhes que aquele patrimônio público é de todos e, por esse motivo, deve ser conservado.

A intenção de relacionarmos toda a teoria destacada até o momento com a realidade do CMEI é pensarmos na importância da educação infantil e também na importância do professor, principalmente se tratando de uma realidade como esta, onde muitos pais colocam seus filhos na escola acreditando que ali poderão ter um futuro muitas vezes diferente do que tiveram, com oportunidades, aprendizagens e uma formação. Apesar da crise existente no mundo, a escola ainda é vista como um lugar que ajuda a superar as crises, individuais e gerais.

Neste raciocínio, podemos retomar alguns pontos abordados por Adorno e Arendt. Adorno (2006), no caso, dizia que havia (e há!) diferentes graus de prestígio no magistério, sendo que a educação infantil se encontra na parte inferior. Diante disto, não adiantará colocarmos-nos apenas como vítimas da situação sem adotarmos meios que nos possibilitem refletir e até mesmo buscar um caminho para o reconhecimento. Arendt (2009), por sua vez, traz a questão de uma crise geral, que nos faz pensar na educação como parte dela e salienta que uma crise só se torna desastrosa quando tentamos resolvê-la com ideias prontas.

Diante de toda essa situação, podemos nos questionar: Qual tem sido o papel da escola? Como o professor deve se posicionar? Celso Vasconcellos (2001), filósofo e pedagogo, traz também contribuições relacionadas com o lugar que o professor ocupa no contexto atual da sociedade, reflexão que pode ser analisada também sob o viés que temos tratado. Este autor cita o professor nem como vítima nem como vilão, mas como agente de transformação.

Não queremos considerar o professor como vilão (como se fosse o único responsável pelo fracasso da educação) ou como vítima (como se estivesse impossibilitando de fazer qualquer coisa em função das determinações estruturais). O professor como qualquer agente social, está perpassando por inconsistências, incoerências. A grande questão que se coloca é como vai trabalhar suas contradições, em que direção vai procurar a superação (VASCONCELLOS, 2001, p. 78).

Nesta concepção, vemos que o professor está diante de uma

realidade que exige uma direção, essa dependerá do nosso ponto de vista em relação à situação.

Diante disto, faremos brevemente a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a finalidade de apresentar a realidade e também apontar medidas que nós podemos ter à frente da demanda existente. Visto que não nos cabe apenas ver a problemática, apontar situações e permanecer tal como está, mas sim buscar meios de garantir uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, ir ganhando reconhecimento social por este trabalho tão valioso que é desenvolvido.

Sabemos que o PPP é um documento de grande importância, é como um guia da instituição educativa, e, neste documento, deve haver todas as informações necessárias para conhecimento da escola. Sua formulação é com base na realidade educacional, traçando metas, objetivos, com a finalidade de cumprir leis, a exemplo da LDB, que garantam o direito da criança na escola e que assegurem seu desenvolvimento.

Dentre os assuntos tratados no documento, nos limitaremos principalmente aos dados coletados por uma pesquisa realizada com os familiares da instituição. As perguntas vão desde a idade com que a mãe teve a criança, como é a organização familiar, a quantidade de pessoas que residem na casa, se recebem auxílio do governo e, por fim, uma das que nos chama mais atenção, principalmente diante desta pesquisa, a visão que a família tem da escola. A pergunta foi formulada da seguinte forma: “Você acha que a escola é importante na vida da criança? Justifique.”

Dos cento e vinte e cinco questionários preenchidos pelas famílias, algumas das respostas foram selecionadas para compor o documento. Sendo elas: “*Na escola é onde a criança se torna cidadão*”, “*...o conhecimento é sempre o melhor caminho*”, “*a escola tem um grande papel, não só na vida das crianças mas na vida dos pais também*”, “*a escola ajuda a pessoa a ser digna*”, “*é muito boa porque a mãe está presa e a creche é o lugar ideal para ele não ficar na rua*”, “*muitas crianças não tem conforto, segurança e principalmente alimentação em casa como tem na escola*”. Observamos respostas pertinentes a respeito de a escola promover a dignidade da pessoa humana e, também, que na escola a criança possui uma boa alimentação.

Podemos perceber que as famílias depositam na escola uma sobrecarga de carências, esperanças e até mesmo de sonhos frustrados. Sendo assim, a escola deve desenvolver constantemente trabalhos

que a demonstrem como um fator significativo na vida da criança, mas que a família também é, a fim de que consigamos desenvolver um trabalho conjunto, mas que respeite o espaço da escola e também o da família.

Outro ponto que temos tratado no decorrer da pesquisa é como o professor é reconhecido por seu trabalho. Diferentemente do início das creches onde tínhamos os “atendentes”, hoje temos profissionais qualificados que desenvolvem um trabalho que vai além dos muros da escola, assim como o próprio documento PPP nos tem mostrado, deixando evidente no documento a busca por uma educação plena, com o envolvimento dos educadores, pais, alunos e funcionários. Trata também sobre a formação dos profissionais da área, reconhecendo a qualificação para atuarem na educação infantil. Embora todo o trabalho pedagógico e social, temos uma desvalorização que ainda nos questiona e indigna (PARANAÍ, 2015).

Por esse motivo, as profissionais desta instituição buscam reivindicar o que é de direito³, demonstrando que a escola necessita de uma educação que possibilite o desenvolvimento da criança, que utilize meios de aproximar a comunidade da instituição e que contribua significativamente para a formação do cidadão. Em contrapartida, queremos profissionais que sejam respeitados e possam com o seu trabalho assegurar esse respeito e valorização, assim como vem sendo conquistado.

Por meio da análise, podemos perceber que o CMEI tem trazido contribuições significativas para todos os que estão envolvidos, desde os alunos, professores, familiares e demais membros da comunidade. Ainda que o trabalho de melhoria seja hercúleo, temos por pretensão contribuir para tal realidade, afinal, de pouco serviria a teoria pela teoria, a erudição pela erudição.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, consideramos que na educação, especificamente na educação infantil, temos um caminho a ser traçado, de modo que podemos perceber quão valiosa é essa fase da educação

³ As Agentes de Apoio Educacional deste CMEI, profissionais que estão à frente da educação infantil, buscaram meios de garantir seus direitos judicialmente, tanto na parte salarial, quanto na formulação do plano de carreira. Atualmente, sendo o primeiro CMEI do município de Paranavai com profissionais recebendo o piso salarial nacional, a busca por direitos continua, de modo que os valores retroativos ainda não foram recebidos por parte das profissionais.

e como é grande sua contribuição na formação da criança. Dado isso, tivemos como objetivo desenvolver uma pesquisa que pudesse ser utilizada nas instituições escolares com o intuito de conhecer, refletir e, até mesmo, apontar alguns caminhos que podem ser percorridos nesta grande luta: a valorização da educação infantil.

Deixamos evidente no decorrer da pesquisa que esta tarefa não é algo simples, assim como a educação de modo geral também não é. Como afirma Bujes (2001, p. 21), a educação “nos desafia, nos compromete e nos convoca. Cabe a nós a opção”. E é exatamente isso: diante de tudo, cabe a nós a opção de apenas vermos as situações e colocarmo-nos como “espectadores” ou buscarmos em nossas possibilidades avançar.

Pretendíamos, assim, também demonstrar que temas e problemas pensados pelos autores alemães encontram-se intimamente relacionados com uma Pedagogia amplamente disseminada em solo brasileiro. Buscamos assuntos que nos auxiliem a refletir sobre a educação, nos seus aspectos históricos e atuais, ressaltando que a missão do professor é reconhecer a historicidade, mas não contentar-se e acomodar-se a ela.

Esperamos, como síntese, ofertar um espaço de reflexão em torno da educação, que, se vista de forma isolada, pode gerar programas de governo e ideologias demasiado problemáticas que tendem a responsabilizar o professor e a escola por possíveis fracassos sociais. É justamente contra isso que os autores que trabalhamos se posicionam, e é justamente esta uma poderosa ferramenta prática de trabalho, algo fundamental para oferecer/gerar nos professores.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Lei n° 4.024, 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 dez. 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Um pouco da história. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13- 22.

CALLEGARO, Ronaldo. **Reflexões sobre a Educação no Pensamento de Hannah Arendt**. 4° Encontro de Pesquisa na graduação em Filosofia da Unesp, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009, p.88 -100.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/>> Acesso em: 14 abr 2019.

LOPES, Marluce Leila Simões; SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Hannah Arendt e a Educação: Apontamentos e Reflexões**, Vitória-ES, v.17, n. 2, p. 51- 62, 2011.

OLIVEIRA, Roberto; WAINER, João. **A PONTE: Documentário sobre a periferia de São Paulo**. São Paulo, Instituto Rukha, 2006. Produtores: Roberto T. Oliveira e Marcelo Loureiro. 1 documentário (41 min 06 s).

PARANAÍ. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Regional de Educação de Paranaíba. **Projeto Político Pedagógico**. Paranaíba, Centro Municipal de Educação Infantil Professora Alzira Mendonça Figueira, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

BIOGRAFIAS ACADÊMICAS

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Lucas de Melo Andrade

Possui mestrado (2014), licenciatura (2012) e bacharelado (2013) em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí desde fevereiro de 2016, atuando principalmente como professor da disciplina de História nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nesta mesma instituição, foi coordenador e professor da Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar entre 2017 e 2019. É membro do grupo de pesquisa NUSEINTEC - Núcleo de Sociedade, Educação e Inovação Tecnológica do Instituto Federal do Paraná, integrando a linha de pesquisa Sociedade, Educação e Direitos Humanos. Interessa-se, mais especificamente, pelos seguintes temas: Brasil Imperial; Literatura; História das Ciências; Teoria da História; Ensino de História; Políticas Públicas com ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais; Interdisciplinaridade; Educação e Direitos Humanos. Orcid: 0000-0003-2000-3287. E-mail: lucas.andrade@ifpr.edu.br

Bárbara Poli Uliano Shinkawa

Possui doutorado (2017) e mestrado (2008) em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2006) pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação/Faculdade Iguçu (ESAP/FI). Licenciada em Letras - Português e Inglês (2005) pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Paranavaí. É professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí desde janeiro de 2012. Ainda que já tenha atuado no ensino superior e pós-graduação, leciona principalmente para os cursos técnicos integrados ao ensino médio as

disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Nesta mesma instituição, foi responsável pela comunicação do campus (2012), gestora do programa Mulheres Mil (2013), vice-coordenadora e professora da Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar entre 2017 e 2019. É membra do grupo de pesquisa NUSEINTEC - Núcleo de Sociedade, Educação e Inovação Tecnológica do Instituto Federal do Paraná e do Literaturas africanas e afro-brasileira: mar negro em Língua Portuguesa. Trabalha especialmente com Literatura e Estudos Culturais. Orcid: 0000-0003-1301-9176. E-mail: barbara.poli@ifpr.edu.br

Valeriê Cardoso Machado Inaba

Licenciada (2002) e Mestra em Geografia (2005) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui Doutorado em Geografia (2010) com ênfase ao ensino de Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É servidora pública federal desde 2006 e professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí desde 2011, tornando-se titular em maio de 2021. Realiza pesquisas com foco em processos de ensino aprendizagem e políticas públicas. Foi Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR - Campus Paranavaí de fevereiro de 2014 a julho de 2021. Participou como gestora do programa PRONATEC (2012 e 2013), professora de Geografia dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e professora da Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar, em 2019. É membra do grupo de pesquisa NUSEINTEC - Núcleo de Sociedade, Educação e Inovação Tecnológica do Instituto Federal do Paraná. Orcid: 0000-0002-4165-7469. E-mail: valerie.inaba@ifpr.edu.br

SOBRE OS DEMAIS AUTORES

Adriana Prado Santos

Possui Especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar (2020) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Especialização em Educação Especial (2018) pela Faculdade Eficaz, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012) e Licenciatura em Teatro (2016) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Também possui Licenciatura em Pedagogia (2010) pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). É professora do ensino fundamental séries iniciais na rede Municipal da cidade de Alto Paraná

desde 2019. Atualmente, é professora na Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho. Orientadora de Artes no SESC Paranavaí (2018-2019). Professora de Artes em Colégios Estaduais nas cidades de Paranavaí e Nova Esperança (2016-2017). Professora do Curso de Formação de Docentes e Pedagoga no Colégio Estadual de Paranavaí (2016). Educadora Infantil na rede Municipal de Maringá (2011-2015). Membro da Academia de Letras e Artes de Paranavaí tendo como patrono Paulo Freire. Orcid: 0000-0003-0369-3079. E-mail: adriana.santos@escola.pr.gov.br

Alessandra Ferreira da Silva Rossini

Especialista em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar (2019) pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2009) pelas Faculdades do Vale do Ivaí (UNIVALE). Graduada em Psicologia (1996) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Lecionou psicologia no ensino médio no Colégio SESI - Unidade Paranavaí (2010-2015). Tem experiência nas áreas clínica, escolar, social e políticas públicas. Psicóloga na Prefeitura Municipal de Paranavaí lotada na Secretaria de Assistência Social desde 2001. Orcid: 0000-0002-0892-9434. E-mail: lefrossini@hotmail.com

Felipe Luiz Gomes Figueira

Pós-Doutor em História (2017) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Doutor em Educação (2015) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Mestre em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Licenciado em História (2010) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e em Pedagogia (2015) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Possui Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Formação Complementar em Língua Inglesa pela Language Studies Internacional (LSI), em Auckland. Professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Paranavaí. É líder do Grupo de Pesquisa Bildung (IFPR/CNPQ) e editor da Revista Pontes. Orcid: 0000-0001-8362-6196. E-mail: felipe.figueira@ifpr.edu.br

Isabela Gerez Grolli

Especialista em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar (2019) pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí. Especialista em Neuropedagogia na Educação (2013) pela Faculdade de

Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC). Graduada em Serviço Social (2007) pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (FAFIPA), atual Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Paranavaí. Atuou como Assistente Social (2009-2010) no projeto de extensão Cidadania e cultura religiosa em comunidades de terreiros: ações antirracistas em comunidades de terreiros de umbanda em Paranavaí, pelo programa Universidade sem Fronteiras. Atua desde 2011 como Assistente Social da Prefeitura Municipal de Paranavaí, na área de Assistência Social, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Jardim Maringá. Orcid: 0000-0002-3051-2766. E-mail: isabela-gerezgrolli@hotmail.com

Josimar Priori

Doutor em Sociologia (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre (2013) e graduado (2010) em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Autor do livro *A luta faz a lei: reflexões sobre política, movimentos sociais e associações de moradores em Sarandi-PR*. Professor do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí. Leciona Sociologia e disciplinas afins em cursos técnicos integrados ao ensino médio, graduação e pós-graduação. Escreve a coluna *Livre Pensar* no *Jornal Noroeste*. Tem experiência nas áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política e atua principalmente nos seguintes temas: teoria política, democracia, movimentos sociais, políticas públicas, sociologia urbana, população em situação de rua, trabalho, relações étnico-raciais e ensino de sociologia. Orcid: 0000-0003-4853-3589. E-mail: josmar.priori@ifpr.edu.br

Marcelo Lopes Rosa

Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Filosofia (2019) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Especialista em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação (2011) pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE), Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (2011) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Bacharel em Administração (2009) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Licenciado em Filosofia (2003) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor de Filosofia do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

- Campus Paranavaí desde 2012. Membro dos grupos de pesquisa Nu-seintec, Epistêmica, Bildung e Grupo de estudos da Filosofia de G. Vico. Orcid: 0000-0003-4142-2720. E-mail: marcelo.rosa@ifpr.edu.br

Rayza Lima Bonzanini

Possui especialização em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar (2019) pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), especialização em Gestão Escolar com ênfase em Coordenação Pedagógica (2018) pelo Instituto Rhema de educação e graduação em Pedagogia (2017) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). É professora da rede municipal nos municípios de Paranavaí e Alto Paraná desde o ano de 2019, atuando como professora da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. De 2014 a 2019 atuou como Agente de Apoio Educacional no município de Paranavaí, desenvolvendo o trabalho especificamente com a educação infantil. Orcid: 0000-0002-8801-8517. E-mail: rayzabonzanini1411@hotmail.com

Vera Lucia de Oliveira Benedetti

Possui especialização (2019) em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí. Licenciada (2015) em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Campus Maringá e em Pedagogia (2018) pela Universidade Paranaense (UNIPAR) - Campus Paranavaí. É agente de apoio educacional do Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Fatima Lopes de Souza (CMEI) desde fevereiro de 2015. Orcid:0000-0001-7860-2288. E-mail: verabenedetti2008@hotmail.com

Yasmim Gay Orlando Teixeira

Possui especialização (2019) em Práticas Interdisciplinares no Contexto Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) - Campus Paranavaí e licenciatura (2015) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orcid: 0000-0002-8361-4942. E-mail: yasmimorlando@hotmail.com



A obra se revela como grande estímulo às discussões sobre o universo educacional brasileiro e à própria *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* no que se refere à implementação de cursos de especialização que tenham a Educação como tema central.

Trata-se de sete artigos que, considerados em conjunto, trazem para a discussão aspectos pedagógicos, políticos e culturais inerentes às reflexões e práticas educativas. A multiplicidade de elementos considerados evidencia a amplitude que a Educação possui na sociedade e, por conseguinte, a necessidade de promover diálogos entre diferentes sujeitos, instituições e áreas de conhecimento.

De modo amplo, espera-se que este livro seja um convite àquelas pessoas que entendem a Educação como uma construção social que apenas pode ser compreendida por meio do intercâmbio de perspectivas teórico-metodológicas e da reflexão constante sobre a prática pedagógica.

ISBN: 978-65-80055-78-4

CDL



9 786580 055784




EduFatecie
EDITORA

 **UniFatecie**
CENTRO UNIVERSITÁRIO

+55 (44) 3045 9898

Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavaf-PR
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br