

Revista

# DoCEntes

Volume 07 - Nº 019 | setembro de 2022



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



# Docentes

Volume 07 - Nº 019 | setembro de 2022

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará  
2022



Maria Izolda Cela de Arruda Coelho  
**Governadora**

Eliana Nunes Estrela  
**Secretária da Educação**

Oderlânia Leite  
**Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Márcio Pereira de Brito  
**Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios**

Stella Cavalcante  
**Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

Maria Elizabete de Araújo  
Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira  
Valéria Ricarte Estrela Fernandes  
**Assessoria Especial do Gabinete**

Julianna da Silva Sampaio  
**Coordenadora de Comunicação - ASCOM**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM**

Meirivani Meneses de Oliveira  
**Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - COGEM/CECAS**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - COGEM/CDIE**

ASCOM - Assessoria de Comunicação

**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC

**Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final**

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

**Revisão Português**

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

**Revisão Inglês e Espanhol**

Elizabete de Oliveira da Silva

**Normalização Bibliográfica**

Tiragem

4.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

**ANDRÉ SOUSA DE BRITO**

EEM Miguel Carneiro da Cunha

Tianguá - Ceará | CREDE 5

Pintura intitulada

**A menina no Jardim**

"A Menina no Jardim" mostra a intimidade das crianças com as plantas ornamentais da família e com as hortaliças e frutas que existem em abundância na região do Cinturão Verde de Tianguá, na Serra da Ibiapaba.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annyse Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE);  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC);  
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)  
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)  
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)  
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)  
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha  
EEMTI Prof. Edmilson Pinheiro  
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE  
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE  
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão  
COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE  
Profa. Ma. Ana Gardennya Linard Sirio Oliveira  
Assessoria Especial do Gabinete

## Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira  
Francisco Narcílio Clemente Costa

# Sumário

Apresentação .....	07
Editorial .....	09
<b>ENTRELAÇANDO FIOS DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta interdisciplinar na pré-escola</b>	<b>11</b>
<i>Interlacing the threads of knowledge in early childhood education: an interdisciplinary proposal in preschool</i>	Unidade 01
<b>Márcia Tostes Costa da Silva   Maria da Graça Nicoletti Mizukami Maria de Fátima Ramos de Andrade</b>	
<b>A CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: uma experiência no aplicativo de Whatsapp em tempo de pandemia</b>	<b>19</b>
<i>The maker culture in child education in the municipality of Fortaleza: an experience in the Whatsapp in a pandemic time</i>	Unidade 02
<b>Raquel de Sousa Gondim   Raianny de Sousa Gondim   Francisco Herbert Lima Vasconcelos</b>	
<b>APRENDIZES COM ALTAS HABILIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS: a visão dos professores</b>	<b>29</b>
<i>High ability students in public schools: the teacher's view</i>	Unidade 03
<b>Wagner Bandeira Andriola</b>	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: análise das percepções dos docentes de uma escola pública do Estado do Ceará</b>	<b>38</b>
<i>The continued training and the teaching of surdistudents: an analysis of teachers' perceptions of a public school in the state of Ceará</i>	Unidade 04
<b>Camila Tauane Monteiro do Nascimento Porfirio   Otávio Vieira Sobreira Júnior Germana Costa Paixão</b>	

**RESULTADOS DE UMA PESQUISA DE Mestrado MOSTRANDO UM POUCO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Results of a master research showing a little of the construction of autonomy in the daily life of early childhood education*

**48**

Unidade  
05

---

**Michele Padilla Pedroso Vígari | Vilma Leni Nista-Piccolo**

**FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: fragilidades e possibilidades**

*Training of teachers from the early years: weaknesses and possibilities*

**55**

Unidade  
06

---

**Halliny Gonçalves Sena Ferreira**

**DESENHO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

*Institutional design of the literacy programa at the right age*

**63**

Unidade  
07

---

**Elione Maria Nogueira Diógenes | Tânia Roberta da Silva**

**RESENHA: CONVERSANDO SOBRE PROFESSORES INICIANTE E O PAPEL DA ESCOLA EM SUA FORMAÇÃO COM MAÉVI ANABEL NONO**

**72**

Unidade  
08

---

**Samily Oliveira Maia**

**DoCEntes ENTREVISTA | Profa. Bruna Alves Leão**

**75**

Unidade  
09

---

**DoCEntes ENTREVISTA | Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto**

**80**

Unidade  
10

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Multimeios, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido *locus* de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais, expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## Educação infantil e Formação Docente

A **Educação Infantil** continua sendo um desafio à sociedade brasileira. Apesar dos avanços recentes nessa etapa da **educação**, especialmente após a LDB (Lei 9394/96) vigente, constatamos ainda sérios problemas e insuficiências a serem superadas. Dentre elas destacamos a descontinuidade das Políticas Públicas e Programas educacionais destinados à **infância**. É nesse contexto adverso que buscamos dedicar esse número da **DoCEntes à Educação Infantil**.

O artigo inicial busca analisar as possibilidades da realização de trabalhos **interdisciplinares** na **Educação Infantil** a partir da inter-relação em áreas da arte, cultura e linguagens oral e escrita. Destaca-se na experiência relatada o olhar sensível do **professor** e a escuta atenta para apreender as falas e ações das **crianças**, incorporando-as em sua **prática docente**. O artigo seguinte analisa, na forma de um relato de experiência, os impactos do engajamento e das interações sociais na **aprendizagem**, em atividades realizadas através do aplicativo WhatsApp numa turma do **Infantil IV**. A experiência ocorreu durante a pandemia de covid19 sob o uso do Ensino Remoto Emergencial.

O terceiro artigo aborda uma temática pouco conhecida, a dos **estudantes com altas habilidades**. No caso 62 **professores** da rede municipal de ensino de Fortaleza, lotados em 26 escolas, identificaram por meio de avaliações e testes 87 alunos com **altas habilidades**. Estudos desse tipo permitem que os professores adotem estratégias de ensino voltadas às crianças com essas características.

Nessa edição dois artigos privilegiam a **formação de professores**. Um trata da **formação continuada de professores** do ensino regular de **estudantes surdos do Ensino Fundamental – Anos Finais**, destacando as **metodologias inclusivas**. O outro centra-se nas dificuldades e limitações inerentes à **formação docente** nos **anos iniciais da Educação Infantil**, refletindo como a **qualidade do ensino** e da **aprendizagem** no processo de **formação** desses **professores** contribuem no **processo formativo das crianças**.

Ainda no âmbito da **Educação Infantil** temos um estudo que aborda a influência das práticas ocorridas no **cotidiano escolar**, direcionadas à aquisição da **autonomia das crianças** de 2 a 4 anos. A pesquisa revelou que diversas situações alheias à **docência** dificultam na construção da **autonomia das crianças**. O último artigo suscita uma reflexão em torno do problema histórico do **analfabetismo** no Brasil. Apresenta o **Desenho**

**Institucional do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**, a partir de sua formulação e implementação, bem como destaca a transição do **PAIC** de política local para uma **política nacional de governo**.

Duas entrevistas enriquecem esse número da DoCEntes, a primeira traz **Francisca Aparecida Prado Pinto** (Coordenadora de Educação e Promoção Social da SEDUC-CE). O cerne da entrevista é o desafio da Educação Infantil na primeira infância. A segunda apresenta as reflexões de **Bruna Alves Leão** (Coordenadora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa da SEDUC-CE) sobre as dificuldades e avanços do Ensino Fundamental em tempos de pandemia, enfatizando a relevância do PAIC nesse contexto.

**Rosendo Freitas de Amorim**  
**Editor Chefe**



# ENTRELAÇANDO FIOS DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta interdisciplinar na pré-escola

Márcia Tostes Costa da Silva<sup>1</sup>  
Maria da Graça Nicoletti Mizukami<sup>2</sup>  
Maria de Fátima Ramos de Andrade<sup>3</sup>

## *Interlacing the threads of knowledge in early childhood education: an interdisciplinary proposal in preschool*

### **Resumo:**

O objetivo deste artigo é analisar as possibilidades da realização de trabalhos interdisciplinares na Educação Infantil a partir da inter-relação em áreas de arte, cultura e linguagens oral e escrita. A interdisciplinaridade é compreendida por Fazenda (1994, 2002) como uma nova atitude diante de conhecimentos de diferentes naturezas. Envolve conexão de saberes, é um trabalho de parceria entre o professor e as crianças. Trata-se de um relato de experiência de uma professora com uma prática de 27 anos na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, pertencente à rede pública do município X, localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo. A sala, sob sua responsabilidade, possuía 32 crianças com quatro anos de idade. Como resultado, constatamos que a inter-relação entre as áreas só foi possível por meio do trabalho de um professor que dominava o saber de diferentes campos de conhecimentos; utilizava diferentes estratégias de ensino; e possibilitava diferentes espaços e materiais em sua prática pedagógica. Observou-se igualmente o olhar sensível e a escuta atenta para captar as falas e ações das crianças, incorporando-as em sua prática docente.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Educação Infantil. Professor.

### **Abstract:**

*The aim of this article is to analyze the possibilities of conducting interdisciplinary works in Early Childhood Education from the interrelation in areas of art, culture and oral and written languages. Interdisciplinarity is understood by Fazenda (1994, 2002) as a new attitude towards knowledge of different natures. It involves connecting knowledge, it is a partnership work between the teacher and the children. This is an experience report of a teacher with a 27-year-old teaching practice in Early Childhood Education, specifically in preschool, belonging to the public network of municipality X, located in the West Zone of the Metropolitan Region of São Paulo. The room, under his responsibility, had 32 children aged four. As a result, we found that the interrelationship between the areas was only possible through the work of a teacher who mastered the knowledge of different fields of knowledge; used different teaching strategies; and enabled different spaces and materials in their pedagogical practice. It was also observed the sensitive look and attentive listening to capture the children's speeches and actions, incorporating them into their teaching practice.*

**Keywords:** Interdisciplinarity. Early Childhood Education. Teacher.

1. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de Educação Básica, PEB I, concursada na Prefeitura Municipal de Barueri, SP.

2. Doutora em Ciências Humanas, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1983). Atualmente é professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie (Centro de Educação, Filosofia e Teologia/CEFT – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura).

3. Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC/SP e pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Atua como docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a possibilidade de realizar um trabalho de forma interdisciplinar na Educação Infantil, de modo que seja pensado, organizado e gerido por um professor/pesquisador, atento às necessidades de suas crianças e aos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil – interações e a brincadeira, conforme orientam as diretrizes curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Na busca da compreensão de como o professor pode desenvolver uma prática interdisciplinar de modo natural, tal como as coisas se sucedem na vida, recorremos por meio de um relato de experiência, para conhecer a experiência de 27 anos de uma professora da Educação Infantil, especificamente da pré-escola, que há aproximadamente cinco anos, influenciada por estudos individuais e formações docentes realizadas em reuniões pedagógicas em seu local de trabalho, vem trabalhando com projetos que nascem das crianças e que possibilitam a interdisciplinaridade. Neste artigo, apresentamos um de seus projetos em que incorporava a arte, a cultura e a linguagem oral e escrita, vivenciado com uma turma composta de 32 crianças, com quatro anos de idade, pertencente à rede pública do município X, localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo.

Inicialmente, apresentamos os conceitos: Os Campos de Experiências, Professor, Criança, Interdisciplinaridade, Arte e Cultura. Na sequência apontamos os caminhos metodológicos: o método de trabalho, a professora da sala, o grupo de crianças e a escola. Em seguida, expomos a apresentação e discussão dos resultados e a conclusão.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é um relato de experiência da professora Jerusa Pereira de Jesus.<sup>4</sup> Ressalta-se que relato de experiência, não se trata de um relato de pesquisa acadêmica, mas, registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010). No caso do texto em pauta, o relato refere-se a uma importante prática docente que poderá servir de incentivo para tantas outras que orientam-se pela via da interdisciplinaridade.

Com entusiasmo e alegria, enquanto relatava as suas vivências, a professora mostrava as fotos das experiências das crianças em plena realização do projeto.

A professora Jerusa tem formação em Ciências Sociais e Magistério e possui 27 anos de prática docente com a Educação Infantil, tendo atuado durante todo esse tempo com pré-escola.

A professora por ser generosa e por considerar importante compartilhar experiências com outros docentes, concordou em colocar o seu nome e autorizou a publicação do artigo.

A escolha da professora para relatar a sua experiência profissional, baseou-se no fato de uma das autoras ter atuado na Secretaria de Educação do mesmo município da professora Jerusa e ter recebido boas referências da docente, porque tem uma história de boas práticas e é uma fonte de inspiração para muitos professores da Educação Infantil.

A sua sala era composta por 32 crianças, com a faixa etária de quatro anos, durante a realização do projeto "Elementos da natureza" no ano de 2018.

A escola onde o projeto foi realizado possui mais de mil crianças, ela apresenta uma atmosfera de bem-estar e acolhimento refletida em seus espaços, que demonstram respeito e valorização das crianças e suas produções. Um destes espaços é o quintal, local predileto de todas as crianças, o qual é uma área verde com muitas plantas, árvores, grama e um chão de terra com troncos, madeiras, folhas e outros elementos que, quando encontrados pelas crianças, tornam-se verdadeiros tesouros, que são recolhidos e rendem grandes e valiosíssimas criações e brincadeiras.

O projeto "Elementos da natureza", que passaremos a descrever abaixo, surgiu em maio do ano de 2018 e seu término foi previsto para agosto do ano vigente. Seu fechamento deverá ocorrer com exposição dos trabalhos produzidos pelas crianças em uma reunião de pais, na qual as crianças apresentarão a eles o que realizaram.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DEFININDO CONCEITOS

Os campos de experiências, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BNCC), "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 40).

4. Professora formada em Ciências Sociais pela PUC/São Paulo. Professora de Educação Infantil em período integral, concursada pela Prefeitura Municipal de Barueri desde 1993.

Importante salientar que, mesmo antes de a BNCC instituir os "campos de experiências", o município X desde 2015 já vinha utilizando uma terminologia para definir os componentes de sua Proposta Curricular da Educação Infantil que buscava uma aproximação com os Campos de Experiências da BNCC, consistiam-se em elementos da Proposta Curricular do município X: Eu no Mundo Social e Natural; Linguagem Oral e Escrita; Linguagens Expressivas – Plásticas, Musical e Corporal; e Matemática.

Trabalhar com a proposta de campos de experiências pressupõe um novo conceito de infância, no qual a criança torna-se ator social, competente, ativa, um ser social que já nasce inserido num contexto social (SARMENTO, 2013), trata-se, então, de conceber a infância não como única, universal, mas composta de diferentes infâncias, com diversidades individuais, culturais e históricas (BOB FRANKLIN, 1995 *apud* SARMENTO; PINTO, 2013). E crianças, nesta perspectiva, em consonância com Sarmiento (2013), ao citá-las como ator social, são compreendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Neste sentido, o professor tem diante de si um sujeito rico em competências, curioso, ávido por explorar, conhecer e enriquecer o contexto que o cerca agora enquanto é criança, afastando-se, assim, da ideia da criança vir a ser: ela passa a ser vista como alguém hoje, uma pessoa ativa e sujeito de direitos e de suas ações (GOBBI; PINAZZA, 2015). E, nas palavras da professora, "é por dispor desse potencial imenso que a criança necessita ter contato com as coisas e a escola não pode negar-lhe o direito de explorar, criar e investigar, porque isto é próprio da infância" (Professora Jerusa em entrevista concedida em julho de 2010).

Somente corresponderá de forma positiva com essa nova visão de infância e criança, um professor que possua uma postura de pesquisador, coautor do conhecimento, tanto do seu, quanto das crianças; que seja sustentador das relações e da cultura da criança, questionador das suas próprias imagens de infâncias, apoiando a aprendizagem de cada criança e aprendendo com ela, que faça análise crítica constante da sua prática confrontando-a com a teoria e que seja criador de ambientes e situações desafiadoras (MOSS, 2011).

Também faz parte deste perfil profissional um professor que seja comprometido com suas crianças, que esteja aberto ao novo, ousando novas técnicas e procedimentos de ensino, não desprezando o velho, mas sabendo utilizá-lo como memória para reorientar o presente e que esteja acessível para ouvir e acolher o conhecimento do outro (FAZENDA, 1994).

Neste perfil profissional docente, encontramos os elementos essenciais necessários para a realização de uma prática pautada na interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, neste trabalho, segue a orientação de Fazenda (2002, p. 11) que a pontua como "[...] uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão". Essa nova postura frente aos conhecimentos escolares pressupõe uma religação de saberes desconectados (MORIN, 2001 *apud* FAZENDA, 1994), que muitas vezes ocorrem na escola por meio de áreas de conhecimentos tomadas de modo isoladas ou desvinculadas da realidade e das questões vividas pelas crianças. Requer um trabalho em parceria entre professores e suas turmas e a comunidade escolar, aproveitando os saberes oriundos das culturas de onde estes sujeitos estão inseridos.

Neste sentido, a interdisciplinaridade nas palavras de Fazenda (1994) é uma arte responsável por amarrar as tramas dos elementos que compõem o tecido do conhecimento para que fiquem bem entrelaçadas, mas maleáveis.

Trabalhar de modo interdisciplinar na Educação Infantil pressupõe situar o sujeito dentro de um contexto histórico, com um conceito de cultura que respeite a sua singularidade e a interpretação que o próprio faz das coisas concernentes a sua vida, que o olhe a partir do local de onde está falando, situando-o na perspectiva de cultura defendida pelo antropólogo Clifford Geertz, que pontua:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2013, p.4).

Geertz utiliza-se da semiótica para explicar a sua definição de cultura. "A semiótica é uma teoria que define

o significado de um signo a partir da sua situação de uso" (FARIA, 2014, p. 50). É o sujeito que, ao utilizar o signo, torna-se responsável em atribuir-lhe um sentido, isto porque o signo tem um significado para aquele que o utiliza. A isto equivale dizer que, para compreendermos um signo, é necessário entender o sujeito que o utiliza, conforme Faria (2014).

Para ilustrar o símbolo de uma determinada cultura e suas teias, o autor utiliza-se da figura da briga de galo em Bali, costume bastante comum entre os balineses. Após acompanhar tais eventos e analisar detalhadamente os comportamentos assumidos em seu desenrolar – a linguagem utilizada, os papéis atribuídos a cada participante especificamente masculino, desde o dono do galo até a pessoa responsável por colocar as esporas nos galos –, Geertz percebeu que existia toda uma relação de hierarquia, de jogo simbólico, de regras que não têm relação direta com o animal, mas sim com os homens que se sentem representados nesse costume.

É nesta busca de explicação almejada pelo autor para decifrar a cultura de uma tribo, de um povo, utilizando-se da construção de suas teias e de sua análise, que ele irá propor que, para interpretá-la, o pesquisador, ou quem se detém a captá-la, deverá gastar um tempo nesse contexto.

A imersão em um determinado contexto que se pretende entender faz-se necessária porque as teias que são construídas por um determinado grupo são reveladas no dia a dia – na rua, na escola, nas cerimônias, nas reuniões e outros (FARIA, 2014). A cultura de um povo para Geertz (2013, p. 212) "é um conjunto de textos [...] que os antropólogos tentam lê-los".

Nesta concepção, somente é possível compreender o mundo conceitual dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências, pela conversa com estes sujeitos aos quais se almeja conhecer. Conversa, para Geertz, tem o sentido de mergulhar nas teias de significados desse grupo, ter um tempo de convívio constante e ser solidário com eles, isso por que, nas palavras do autor, "as sociedades [...] como as vidas contêm suas próprias interpretações (GEERTZ, 2013, p. 213).

Essa ideia de cultura é bastante pertinente à nossa proposta de trabalho porque não é possível tratar de sujeitos sem situá-los em seus contextos e buscar entendê-los a partir de suas localidades. Compreender de que local o sujeito está falando e como se relaciona e constrói seus símbolos, torna-se imprescindível para a realização de um trabalho eficaz com as crianças, especificamente nesta proposta em que a professora

necessitou conhecer o seu grupo, conversar com ele e olhar para a sua singularidade e imergir no mundo infantil a fim de construir conhecimentos de maneira conjunta.

Nesta perspectiva, a arte está intrinsecamente relacionada com a cultura. A arte, segundo Veiga e Cardoso (1995, p. 83), é:

[...] conhecimento, é construção não-verbal possuidora de uma codificação e decodificação específica, é inter-relação de um mundo interno e de um mundo externo. É uma inter-relação entre sujeito e objeto, entre conhecimento e sensações, entre pensar, sentir, fazer, refletir.

A arte é um elemento essencial na formação humana, por meio dela nos tornamos sensíveis e podemos compreender o mundo que nos rodeia, ela possibilita a comunicação e a união entre sujeito e universo. Por isso, desde a mais tenra idade, a arte deve ser incorporada na educação da criança. Arte se aprende, por isso "a tarefa da Educação Infantil é educar o olhar para enxergar a arte, que ocorre de modo processual" (Professora Jerusa em entrevista concedida em 5 de julho de 2018).

A arte somente assumirá o seu significado de conhecimento e linguagem na educação das crianças pequenas se o professor demonstrar uma postura de valorização da arte, evidenciada em uma prática docente coerente entre o agir e o falar, que aprecie as produções das crianças, que proporcione e incentive-as para criações livres, afastando para longe do contexto da sua sala de aula os desenhos prontos para colorir, com cores e formas predeterminadas.

Esse trabalho com a arte que irradia o vigor da vida, com gosto e cheiro de novidade, que emana paixão de fazer algo porque se gosta e lhe dá prazer, requer um novo perfil de professor, que se permita trilhar pelo caminho do sensível, para que possa capturar nos gestos, nas falas, nos olhares das crianças, as suas criações, que dia após dia se espante com as descobertas e a curiosidade das crianças, que esteja aberto aos erros e acertos, visto que, nas palavras da professora Jerusa:

A arte, na educação infantil, é percebida na sutileza das coisas. Ela é todo o fazer da criança, todo processo de criação e de imaginar. Essa liberdade que as crianças têm, [...] liberdade não no sentido que o adulto proporciona, mas liberdade de olhar para uma coisa e falar que isso é isso [...] as crianças são uma fábrica de ideias. Esse processo de criação, de imaginação, de liberdade, de experimentar e a curiosidade que a criança tem pode transformar-se em arte (Professora Jerusa em entrevista concedida em 5 de julho de 2018).

Dentre os diversos motivos citados anteriormente,

reforçando a necessidade do trabalho com arte na educação das crianças pequenas, destaca-se o fato de que é pelo trabalho com a arte que a criança consegue mostrar a nós, adultos, coisas que não conseguimos enxergar, conforme aponta a professora.

Como último elemento, trazemos a base conceitual, na qual a proposta pedagógica da professora está alicerçada. A professora organiza o seu trabalho baseado nas modalidades organizativas segundo a abordagem de Délia Lerner: sequências de atividades (sequências didáticas – município X), atividades habituais (atividades permanentes – município X) e projetos. Esta abordagem, embora tenha sido pensada para o Ensino Fundamental I, no município X foi adaptada à Educação Infantil, respeitando-se os eixos estruturantes intrínsecos ao segmento escolar – as interações e as brincadeiras.

As modalidades organizativas na perspectiva de Lerner (2002) visam a uma articulação de diferentes situações didáticas, ocorrendo em uma dimensão de tempo qualitativo e não quantitativo, tendo o potencial, em sua essência, de desenvolver na criança a competência da leitura e da escrita, de modo que ambas ocorram de maneira inter-relacionada.

As sequências didáticas na Educação Infantil são trabalhadas com leituras em que o professor é o leitor, com temas do interesse da criança e conteúdo do currículo; esta modalidade pode durar algumas semanas e incluir atividades coletivas, em grupo ou individuais.

Os projetos, como define Lerner (2002), surgem como uma atividade mais complexa, na qual diversos aspectos se articulam e se orientam para a realização do propósito. O tempo da realização do projeto é flexível, podendo durar alguns dias ou se desenvolver durante alguns meses. Nos projetos mais longos, as crianças dividem as responsabilidades na organização do tempo e do cronograma das etapas, na divisão de tarefas e na organização do produto final.

#### **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:** assim nasce um projeto!

A arte se apresenta de forma contagiante e inspiradora na vida e na prática docente da professora.

Ao ser questionada sobre como o projeto foi concebido, a professora disse que o foco foi a natureza, na apresentação de elementos naturais. Assim, com olhos e ouvidos atentos às crianças, ela percebia que o interesse delas pelos elementos da natureza surgia desde os

primeiros dias em que chegavam à escola. Afinal, caçar tesouros, encontrar pedrinhas, folhas de diferentes tonalidades e galhos faz parte das vivências das crianças.

Relata que as crianças, em seus deslocamentos pelo espaço escolar, em um determinado dia, trouxeram para o quintal um tronco bem grande, falando que haviam encontrado um cavalo-marinho.

A partir desse encontro com o tronco, a professora começou a pensar nas formas que a natureza poderia ganhar a partir da nossa imaginação. O tronco possibilitou muitas explorações.

Diante do interesse das crianças pelos elementos naturais, foi-lhes apresentado o artista sergipano chamado Cícero Alves dos Santos, conhecido como Veio, que trabalha com madeira e cria diferentes obras com os troncos das árvores.

A proposta foi apresentar o artista, sua história, seu trabalho e as imagens às crianças em roda de apreciação, como é denominada esta estratégia utilizada pela professora para que as crianças apreciassem a obra do artista e fizessem comentários.

Nesta perspectiva, nota-se que a inter-relação entre arte, cultura, linguagem oral e escrita faz-se presente na roda de apreciação e na proposta do projeto possibilitando que a interdisciplinaridade destas áreas surja de modo harmônico, conectado e não forçosamente (FAZENDA, 1994).

Cícero Alves dos Santos utiliza pedaços de madeira e galhos e faz obras lindas e figurativas. Em sua criação, o artista sergipano olha para um galho ou pedaço de madeira e o transforma em uma cobra, elefante, girafa ou qualquer outro elemento que a sua criatividade conceber. Segundo a professora, as crianças também possuem esse olhar e capacidade de dizer que uma coisa é outra.

O quintal, ao mesmo tempo em que se revela um local rico de achados, torna-se um espaço a ser equipado com o que as crianças encontram em outros lugares que consideram dignos de compô-lo. Muitas histórias são escritas e reescritas no quintal, que se constitui um local de celebração, de troca, de fruir de vida, alegria e um espaço de harmonia; até mesmo quando ocupado por uma grande quantidade de crianças, é um espaço onde as invenções e brincadeiras acontecem de modo amigável graças ao poder do brincar e da arte que integra as pessoas entre si e com o universo, e que atua na fruição do sensível (VEIGA; CARDOSO, 1995).

Ao perceber o interesse das crianças pelo tronco, a professora compreendeu que, se de um tronco poderia emergir tanto potencial, interesse, imaginação e criatividade por parte das crianças, então elas deveriam, durante os próximos dias, buscar mais galhos.

Em um outro momento de visita ao quintal, um menino encontrou uma palha de coqueiro e disse:

"Isso é um peixe."

A professora perguntou:

"Por que você acha que é um peixe?"

O menino respondeu:

"É um peixe porque tem cara de peixe."

(Professora Jerusa, em entrevista concedida em 5 de julho de 2018).

Segundo relato da professora, era somente uma palha, mas, nas mãos criativas da criança e após ser pintado, recebeu boca e olhos e, portanto, não tinha o que o diferenciava de um peixe. Então, ela afirmou: "É um peixe mesmo!" (*Ibidem*)

É interessante observar que, para compreender o que a criança desejava comunicar e valorizar e legitimar o seu pensamento, ou seja, que aquela palha, mesmo sem passar pelo processo de transformação já exibia o sentido de peixe, houve uma disposição por parte da professora para imergir no mundo daquele menino, dispondo-se a apreender os significados que aquele simples objeto possuía (GEERTZ, 2013).

Nota-se que, de modo prazeroso, os conhecimentos estão sendo construídos e um trabalho interdisciplinar vai ocorrendo de modo natural entre professor e sujeito, unindo arte, linguagem oral e cultura (FAZENDA, 1994). Ao mesmo tempo em que a criança educa o seu olhar para arte, ela aprimora o seu poder de argumentação, de elaboração de sentenças e a professora, neste momento, assume a tarefa privilegiada de orientá-la.

No decorrer das múltiplas e valiosas experiências de construção de conhecimento que as crianças realizavam no quintal, extraindo dele elementos para o brincar e o criar, a professora estava sempre presente, acompanhando suas falas, dando vazão à imaginação, olhando e escutando atentamente o que as crianças queriam mostrar-lhe; afinal, das interações com os objetos, em meio ao brincar e produzir arte espontaneamente, saíam temas para aulas e projetos, que, juntamente com o olhar capacitado da professora, rendiam aprendizagens significativas e eficazes.

Com essa atitude, a professora fazia valer a máxima de Malaguzzi (1999) quando expressava que o professor deveria ter menos planos de aula e mais foco na criança.

Sobre essa imersão, ela ainda contou: "quando íamos embora, parece que os nossos sapatos tinham saído de uma obra. Porque a gente entra no quintal, a gente escuta as crianças e isso é bem legal [...] Isso tem me ajudado bastante" (Professora Jerusa em entrevista concedida em 5 de julho de 2018).

Estar mergulhada no meio em que as crianças realizam suas descobertas e constroem a sua cultura, falando com elas, para que partam delas o significado das coisas e não da interpretação da professora, é algo que se alinha à teoria proposta por Geertz (2013).

Realizar uma prática acreditando no potencial da criança, com um trabalho de ressignificar a arte e por um viés interdisciplinar, como aponta este último, requer uma nova postura docente de lidar com os conhecimentos, de retirar do passado o que pode contribuir com o presente, de revisitar a memória para trazer as riquezas para orientar e corrigir o presente e também para saber lidar com as intempéries da realidade escolar. A professora ilustra o fato de saber nortear e reorientar a sua prática diante das dificuldades que surgiam; para exemplificar isso conta que, um dia, ao chegar ao quintal, deparou-se com uma limpeza realizada pelos funcionários da prefeitura que, julgando estar no cumprimento de seu dever, cortaram e recolheram os galhos, podaram as plantas e retiraram as madeiras para limpar o local. A professora disse ter ficado chocada, porque parte do acervo do seu trabalho e das crianças havia sido descartado, acervo este que havia sido gentilmente ofertado pela natureza e aproveitado pelas crianças em criações e brincadeiras diversas.

A capacidade de nortear e reorientar a prática docente em situações adversas, como lidar com salas superlotadas, falta de material ou o atraso do envio deste à escola no início do ano letivo, dificulta o trabalho, mas não o impede, como ressalta a professora:

Esse ano, não sei se é pela quantidade de crianças, pelo ano que começou sem material nenhum [...] por um lado foi bom, porque a gente encontrou o que já tinha aqui mesmo no nosso espaço. O que a gente tinha disponível para trabalhar – a natureza. A gente tem várias coisas, as folhas, as pedras, os fenômenos, o vento, várias coisas (Professora Jerusa em entrevista concedida em julho de 2018).

A cada experiência que as crianças vivenciavam com o projeto, iam fazendo novas conexões com os saberes, incluindo a realização de desenhos de observação de diferentes tipos de folhas. E ainda, complementa a professora, "isso porque cada criança tem um olhar específico para o que está observando e, assim, nas trocas feitas na apreciação de seus desenhos, vamos

ampliando o percurso de criação de cada uma delas" (JESUS, 2017, p.15).

Segundo a professora, a última etapa do projeto da sala será a escrita por parte das crianças dos nomes das suas produções (conforme as suas hipóteses e possibilidades), que depois serão expostas e apresentadas aos familiares em uma exposição. Nota-se que, de forma bem articulada nesta prática docente, os fios dos campos de conhecimentos – arte, linguagem oral e escrita e cultura – são tecidos, formando a trama que ocorre de modo interdisciplinar (FAZENDA, 2002).

Importante salientar que alguns elementos foram essenciais para a realização do projeto "Elementos da natureza" e outros tantos projetos que a professora desenvolve: a liberdade que é ofertada às crianças, os meios e o respeito ao seu tempo; quanto aos últimos, a professora afirma "quando lhes são oferecidos os meios e o tempo necessários, crianças inventam com criatividade e têm como resultado obras inesperadas e surpreendentes" (JESUS, 2017, p. 15).

Entende-se que, muito embora a interdisciplinaridade na Educação Infantil esteja presente nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010), como uma pertença natural desta Etapa da Educação, devido ao fato da compreensão da criança como ser integral e ao seu processo educacional acontecer pela via da integração entre o educar e o cuidar de modo indissociável, para muitos universos da Educação Infantil, esse direcionamento está longe de realizar-se na prática pedagógica. Isso evidencia-se em diálogos nas formações com os professores, quando compartilham suas angústias, frustrações e inseguranças por não saberem articular os conhecimentos, ou ainda, em observações realizadas ao acompanhar a execução de suas propostas de trabalho, nota-se que interdisciplinaridade ocorre de maneira forçosa, evidenciando a dificuldade dos docentes no religar saberes desconectados e conectá-los as realidades das crianças, aproveitando seus conhecimentos.

Portanto, compreende-se que trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade na Educação Infantil requer que esta etapa da Educação possua bons professores em suas salas, isto equivale a profissionais conhecedores dos conteúdos do currículo, estudiosos, pesquisadores na busca de como melhor atingir cada criança, sabedores do desenvolvimento infantil e abertos para acolher as suas novidades, com o intuito de conectá-las aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010).

## 5. CONCLUSÃO

Com este trabalho, procuramos mostrar que é possível realizar um trabalho significativo e eficaz na Educação Infantil permeado pela interdisciplinaridade dos diferentes saberes do conhecimento. Isso se torna perfeitamente possível porque o conhecimento da criança ocorre de modo integral; ao se debruçar sobre uma experiência, a criança se envolve por inteiro pelos sentidos, emoção, cognição, isto porque possui uma característica essencial admirável que é a generosidade em compartilhar.

Trabalhos na vertente da interdisciplinaridade como o que fora apresentado, envolvendo áreas tão ricas como a arte, a cultura e a linguagem oral e escrita – campos tão essenciais para o desenvolvimento humano –, quando somados à sensibilidade e à percepção de um professor atento e preocupado com o humano, podem produzir uma exuberante gama de aprendizagens e conhecimentos efetivos.

É interessante notar a maneira como a interdisciplinaridade foi ganhando corpo na proposta, com o projeto da professora amarrando pontas do conhecimento sem deixar nenhuma solta, fazendo as tramas dos saberes entre arte, cultura e linguagem oral e escrita, alimentando e retroalimentando as curiosidades, os interesses das crianças e da professora, porque nas palavras dela "as crianças nos ajudam a olhar as coisas a partir do seu olhar" (Professora Jerusa, em entrevista concedida em julho de 2018).

Acreditamos que, com um professor competente, que domine os conhecimentos, as técnicas, os instrumentos, sabendo aproveitar os espaços disponíveis e criar novos, tendo flexibilidade para gerir as dificuldades, e sendo aberto ao novo e ao coletivo, temos um conjunto promissor para trilhar um caminho de prática docente interdisciplinar efetiva na Educação Infantil. O caminho muitas vezes será árduo, mas recompensador porque, nas palavras da professora, "na caminhada das crianças pela escola, elas vão caminhando e levando para sala" (Ibidem), levando um mundo de conhecimento a ser aproveitado, ressignificado, valorizado por outros educadores como esta professora e tantos outros que se debruçam a ouvir e olhar para as crianças.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 fev. 2022.

FARIA, T. B. B. da C.. **Aproximações entre a antropologia interpretativa de Clifford Geertz e a abordagem histórico-cultural em psicologia de Lev Vigotski**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994 (2008).

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002 (1991). V. 13, Coleção Educar. 119 p.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed. [Reimpr]. Tradução de: The interpretation of cultures. [Livro Eletrônico]. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica, Apezato (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2015.

JESUS, J. P. Liberdade para criar. **Revista Avisa Lá**, número 72, novembro 2017.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. (Tradução) Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em 12 abr. 2022.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M.. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Org.) **Escola fundamental, currículo e ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.



# A CULTURA MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA: uma experiência no aplicativo de *Whatsapp* em tempo de pandemia

---

Raquel de Sousa Gondim<sup>1</sup>

Raianny de Sousa Gondim<sup>2</sup>

Francisco Herbert Lima Vasconcelos<sup>3</sup>

## *The maker culture in child education in the municipality of Fortaleza: an experience in the Whatsapp in a pandemic time*

### **Resumo:**

Este artigo apresenta uma investigação sobre os impactos do engajamento e das interações sociais na aprendizagem, em atividades realizadas através do aplicativo *WhatsApp* do grupo da turma do Infantil IV, durante o Ensino Remoto Emergencial. Para isso, foi realizado um relato de experiência, com alunos da Pré-Escola do Centro Educacional Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Contudo, cabe salientar que o estudo, do tipo descritivo *ex-post-facto*, se baseia em uma revisão bibliográfica, além das legislações e documentos oficiais competentes. Em uma perspectiva mais atualizada, os resultados confirmaram que o uso do aplicativo *WhatsApp* e atividades *makers* estimulam a criatividade, a colaboração, o compartilhamento de ideias e de informações que possibilitam que as crianças sejam protagonistas de sua própria aprendizagem.

**Palavras-chave:** *WhatsApp. Makers. Ensino Remoto Emergencial.*

### **Abstract:**

*This article presents an investigation into the impacts of engagement and social interactions on learning, in activities carried out through the WhatsApp application of the Infantil IV class group, during Emergency Remote Teaching. For this, an experience report was carried out, with Pre-School students of the Children's Educational Center of the Municipal Public Network of Fortaleza. However, it should be noted that the study, which is ex-post-facto descriptive, is based on a bibliographic review, in addition to the relevant legislation and official documents. In a more up-to-date perspective, the results confirmed that the use of the WhatsApp application and makers activities stimulate creativity, collaboration, the sharing of ideas and information that allow children to be protagonists of their own learning.*

**Keywords:** *WhatsApp. Makers. Emergency Remote Teaching.*

1. Mestranda em Tecnologia Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC), na linha de pesquisa Gestão e Políticas em Tecnologia Educacional.

2. Mestranda em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, Psicóloga Hospitalar na rede privada de Saúde e Psicóloga Clínica.

3. Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da UFC no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, no Mestrado em Ciência da Informática e no Mestrado em Tecnologia Educacional. É Secretário de Educação do Município de Sobral, Ceará.

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto da educação atual, como determina o Decreto nº 14.611, de 17 de março de 2020, sobre a situação de emergência em saúde, e a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, faz-se necessário que "o estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar".

É necessário ressaltar que, nos termos dispostos no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos e observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Além desses critérios, necessita da conformidade com a Resolução Nº 022/2020 do Conselho Municipal de Educação (CME), que orienta sobre a reorganização e cumprimento do Calendário Letivo no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Amparamo-nos também nos estudos da Resolução CME Nº 022/2020, referentes às medidas de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), em seu Art. 4º destaca que "na etapa da Educação Infantil deverão ser respeitadas as especificidades, possibilidades e necessidades das crianças em seus processos de desenvolvimento e observadas as seguintes orientações":

- I - Respeito à legislação, que não autoriza o uso da modalidade de EAD para esta etapa, não devendo ser ofertadas atividades complementares, ou substitutivas, nessa modalidade, considerando que não há imposição de desempenho acadêmico para as crianças nesta faixa etária;
- II - Incentivo às famílias para, na medida do possível, desenvolverem vivências e experiências que garantam aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- III - Produção de campanhas televisivas e materiais orientadores às famílias para a realização de atividades interacionais e lúdicas na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetiva e socioemocionais;
- IV - Observância aos princípios da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil a fim de garantir a vivência de experimentos pelas crianças, com mediação dos professores, quando do retorno das atividades regulares presenciais (FORTALEZA, 2020b).

Diante do exposto, a Secretaria Municipal da Educação (SME), por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), apresenta orientações gerais para auxiliar diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a), professores(as) e assistentes da educação infantil no acompanhamento

e desenvolvimento das ações de apoio às famílias no contexto familiar.

Tendo em vista a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas mínimas para a etapa da educação infantil, conforme preconiza o Inciso II do Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que sua oferta não poderá se dar mediante a modalidade Educação a Distância (EAD), como destaca a Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação, em 23 de março de 2020, que trata sobre "o currículo da Educação Infantil, tal como definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), se pauta na experiência das crianças diante de proposições que integram as diferentes linguagens".

Para tanto, não se encontra estruturado por conteúdos, mas a partir de situações educativas organizadas pelas professoras com base na observação e na escuta de situações vividas por meninos e meninas no cotidiano. No entanto, não se aplica à educação a distância e nem irá ocorrer no atendimento que os familiares/responsáveis prestam aos seus filhos em casa, uma vez que o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educacionais é próprio dos profissionais da educação, com formação específica em pedagogia e em contexto institucional.

Destacamos ainda que, em cumprimento à legislação vigente, não sejam ofertadas atividades complementares ou equivalentes na modalidade EAD, considerando que nessa faixa etária não há desenvolvimento acadêmico e devem ser respeitados os princípios que regem a educação infantil.

Dentro desse contexto, o objetivo do trabalho é fortalecer o vínculo afetivo, incentivando as famílias/responsáveis a ampliarem o repertório de vivências por meio das interações do grupo de *WhatsApp*, promovendo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Estruturalmente, este artigo está dividido em quatro seções. Nesta seção apresenta a introdução do artigo com uma breve contextualização sobre a problemática, o objetivo, a justificativa e a estrutura da pesquisa. Na segunda seção apresentamos um aporte teórico sobre o uso da tecnologia na educação. Já na terceira seção estão descritos os procedimentos metodológicos. Na quarta seção apresenta a conclusão acerca da temática do artigo.

## 2. APORTE TEÓRICO SOBRE O USO DA

## TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Atualmente, o uso da tecnologia na educação tem o propósito de desenvolver melhor qualidade de ensino e melhores condições de aprendizado, facilitando a apreensão do conhecimento (KLEIN; CANEVESI; FEIX; GRESELE; WILHELM, 2020).

Na mesma linha de raciocínio, Silva; Altino Filho (2017, p.4) aponta que:

[...]a incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação tem benefícios tanto para o docente quanto para os processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. Apesar de novas, o uso das mídias digitais já é fundamental para o processo pedagógico de qualidade, sendo fundamental para todos os níveis educacionais.

Porém, é importante deixar claro que Corrêa (2018) menciona que a utilização das tecnologias auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, as quais abarcam ações de comunicação, busca de informações, propiciando a autonomia individual, e aumentando as possibilidades de inserções na sociedade da informação e conhecimento.

Diante dessas considerações, é pertinente dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua competência geral, retoma a compreensão, uso e criação das tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.1).

Portanto, a BNCC (2018) discursa sobre as mídias digitais que perpassam por todas as disciplinas, sendo um direito e um dever a inclusão desta no currículo escolar. Nessa continuidade, a ideia é estimular nos discentes "o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento para o uso e criação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em diversas práticas sociais".

### 2.1 Relato de Experiência Referente à Contação de História no Ensino Remoto

As crianças, durante o período de isolamento, precisaram se adaptar, foi nesse contexto que foi observado a necessidade e relevância da contação de história em tempos de pandemia. Essa situação exige adaptabilidade e processo de reinvenção de hábitos. Em consequência disso, "o ensino remoto surgiu como uma ferramenta para manter o contato entre as crianças e a escola" (LIMA, 2020).

Diante desse cenário, a experiência "Voar como as borboletas: uma narrativa infantil" surgiu com a vivência: narrativas de histórias, proposta no grupo *WhatsApp* da turma Infantil IV de uma Rede Pública Municipal de Fortaleza, durante o período de suspensão do atendimento às crianças nas creches parceiras, Centro de Educação Infantil (CEI) e escolas municipais.

Cabe frisar que os educadores fizeram a proposta de que as famílias e as crianças apreciassem a história "Cadê meu travesseiro?" da autora Ana Maria Machado (2004). Expondo o livro em formato PDF, realizaram a contação interativa através de áudios e também compartilharam cantigas populares (Tororó; Meu galinho; Meu limão, Meu limoeiro; Mulher rendeira; Apareceu a Margarida; Capelinha de melão, entre outras).

Diante dessa realidade, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (entre as figuras e o texto lido ou narrado, por exemplo), a construção do pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais a partir das interpretações realizadas (DEPIANTI, MELO, RIBEIRO, 2018).

Com isso, foi proposto que as crianças criassem um final para a história, de acordo com a sua imaginação, autonomia, protagonismo, criatividade, e que compartilhassem no grupo de *WhatsApp* da turma do Infantil IV, através de vídeos, fotos ou áudios. É oportuno frisar, que nesse momento essa atividade deixa de ser apenas mais uma história fantasiosa, e passa a ser oportunidade de estabelecer uma relação entre a interiorização do aluno com a percepção que este tem do mundo (RODRIGUES, 2020).

Com o exposto, observamos que a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza considera que ouvir histórias tanto desenvolve a oralidade das crianças como a sua criatividade, imaginação e postura de leitor (FORTALEZA, 2016). Nesta mesma direção, Sullivan e Paccione-Dyslewski (2020) ressaltam que a "imaginação das crianças colabora para que elas compreendam a realidade".

Diante de tal situação, é importante que, além da organização desse espaço propulsor do letramento, o professor se preocupe com a qualidade das obras literárias escolhidas para trabalhar com as suas crianças, observando se o enredo, as imagens e o livro são adequados à faixa etária que acompanha (FORTALEZA, 2016). De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB (2020), “o letramento digital pressupõe as diferentes maneiras de ler, escrever e interpretar informações, códigos e sinais não verbais, mediadas pelo uso das tecnologias digitais”.

Contudo, cabe salientar, que a organização dessas experiências precisa contemplar a forma como as crianças vivenciam o mundo, dando-lhes a oportunidade de aprender e de se desenvolverem com base nos campos de experiências estabelecidos na BNCC (2018) e adotados na Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016). Outro ponto importante é considerar os papéis exercidos pelas crianças dentro desses tempos e espaços, seres que constroem juntos, e com a mediação das professoras.

Deve-se organizar um ambiente rico em experiências, proposto para todas as crianças, respeitando as necessidades e os ritmos de cada uma e possibilitando uma aproximação com a leitura, a cultura escrita, a linguagem corporal, as ciências e as artes (FORTALEZA, 2016).

Ressalta-se também que, durante o tempo da contação de história, as crianças participam de práticas que possibilitam a formação do leitor e o contato com a linguagem escrita, participando de situações de leitura de diferentes gêneros textuais feita pelos educadores através do aplicativo de *WhatsApp* e ainda é possibilitada a manifestação das opiniões das crianças sobre os diferentes textos lidos. Como se pode ver, a contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo os âmbitos social e afetivo. (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

É pertinente dizer que, os docentes tanto podem atuar como leitores quanto como escribas, registrando as impressões pessoais e leituras de imagens feitas pelas crianças. Estas práticas permitem que as crianças desenvolvam procedimentos de leitura e escrita, apoiando-se na escrita do adulto como modelo, ainda que não leiam e nem escrevam de forma convencional.

Em uma perspectiva mais atualizada, o planejamento da educação infantil é seguido através das orientações da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, portanto, as interações e brincadeiras são concebidas como eixos

estruturantes das práticas planejadas e realizadas a fim de garantir os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se), preconizados na BNCC (2018).

Como forma de assegurar os direitos acima citados, a BNCC (2018) também apresenta a organização curricular dessa etapa estruturada em cinco campos de experiências: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2018).

Ainda é necessário ressaltar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas (BNCC, 2018).

Deste modo, os campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente-escolar (BNCC, 2018).

Com relação a BNCC, os 05 campos de experiências estão estruturados da seguinte forma, conforme Figura 1:

**Figura 1 – Campos de Experiências**



Fonte: BNCC, 2018

Ao observarmos a relevância e a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças, destacamos alguns elementos necessários à composição do planejamento citados na Proposta Curricular de Fortaleza que são contemplados nos planejamentos realizados pelos educadores. São eles: os registros (dos percursos, dos tempos, dos materiais, dos espaços, dos agrupamentos), as interações (com e entre as crianças) e a observação (olhar e escuta atenta e

sensível).

Para tal alcance, o planejamento pedagógico na Educação Infantil assume cada vez maior importância à medida que também vão se ampliando conceitos e as garantias de direitos nessa etapa da educação. Com isso, é crescente a documentação que elege a criança como centro do planejamento curricular.

Em concordância com os pressupostos acima apresentados, buscamos oferecer uma rotina viva durante o tempo de atendimento às crianças, experiências que emergem das necessidades cotidianas das crianças e do contexto em que estão inseridas. Em geral, essas experiências são desenvolvidas por meio de sequência de atividades significativas, contemplando o currículo organizado por Campos de Experiências. As atividades devem estar em conformidade com nossa concepção de currículo e de acordo com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e ainda a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta pedagógica.

Além do exposto, é relevante a nossa concepção de currículo e de acordo com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e ainda a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta pedagógica.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é exploratória do tipo *ex-post-facto*, que caracteriza-se como uma análise empírica e sistemática onde não há a possibilidade de controle das variáveis, pois estas já ocorreram ou não podem ser manipuladas (GIL, 2008). Portanto, o objeto de estudo será investigado através da revisão de literatura de materiais como artigos científicos, livros e documentos oficiais.

Quanto aos procedimentos técnicos, ocorreu por meio do aplicativo *on-line WhatsApp*, mais acessível para os professores e as famílias das crianças na realização de vivências que fortalecessem os vínculos afetivos. Desse modo, o aplicativo *WhatsApp* pode ter predileção por funcionar como ferramenta pedagógica pela facilidade de aquisição, pode ser baixado em todos os celulares com sistema *Android, Windows Phone, IOS*, e também por ser um aplicativo popular entre os pais, que podem realizar o controle das informações com os filhos (RICUERO, 2017).

Nesta seara, a vivência foi realizada através do grupo do

*WhatsApp*, da turma do Infantil IV do ano de 2020, de uma Rede Pública Municipal de Fortaleza, no momento de isolamento social. Diante desse cenário, ressaltamos a necessidade de encontros virtuais com as famílias/responsáveis para orientação de interações/vivências voltadas para o fortalecimento dos vínculos afetivos, proteção e bem estar das crianças, objetivando assim apoiar às famílias e responsáveis à tarefa de garantir tempos necessários que assegurem às crianças ações de previsibilidade, regularidade, proteção e cuidados, promovendo momentos familiares que contribuam para o fortalecimento dos vínculos entre crianças, instituição e família.

Portanto, para ter uma visão mais objetiva do que estava sendo observado pelos professores no momento das atividades, foi construída uma agenda do dia para que as crianças, juntamente com as famílias/responsáveis, pudessem avaliar as interações/vivências sobre a contação de história feita pelos professores. Posteriormente, foi solicitado no grupo *WhatsApp* que as crianças escutassem a contação de história "Cadê meu travesseiro?" da autora Ana Maria Machado, feita pelos professores. Assim, foi sugerido no grupo *WhatsApp* da turma do Infantil IV, a criação de um projetor sustentável com materiais de baixo custo, para realização da contação da história. Segue abaixo o material utilizado para realização da contação de história.

#### 3.1 Material utilizado

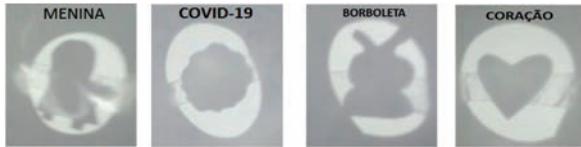
O projetor sustentável foi composto por (rolo de papel, durex, 04 desenhos, papel ofício, canetinhas e uma lanterna), sendo apresentadas na Figura 2.

Figura 2 – Projetor sustentável



Fonte: Fotos retiradas do grupo do *WhatsApp* do Infantil IV pelos docentes.

É necessário ressaltar que os recursos para a história foram confeccionados pelas crianças, juntamente com a sua mãe, sendo desenhadas oito figuras e, em seguida, a criança escolheu quatro desenhos (menina, covid-19, borboleta e coração). Deste modo as gravuras selecionadas para a contação de história estão dispostas na Figura 3.

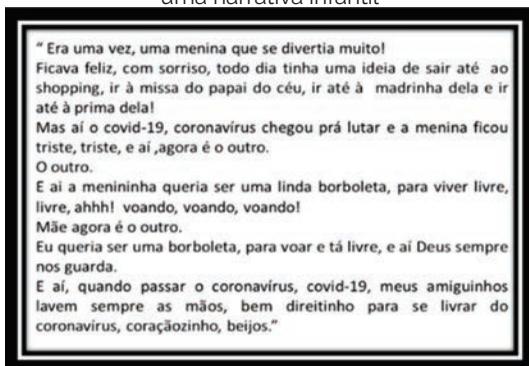
**Figura 3** – Gravuras para contação de história

Fonte: Fotos retiradas do grupo do *WhatsApp* do Infantil IV pelos docentes.

De acordo com Santana *et al.* (2016), as atividades *makers* em ambientes de aprendizagem construcionistas, além de estimular a criatividade, possibilitam tornar os alunos protagonistas no desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Outro aspecto importante é que as crianças tiveram que colocar a mão na massa. Considerando além da importância, a abordagem construcionista que instiga habilidades e competências por meio de atividades em que o aprendiz, por meio do fazer, coloca a mão na massa construindo algo de seu interesse e para o qual está motivado (PAPERT, 1980). Foi neste sentido que a história foi narrada por uma criança do Infantil IV e a escrita da história foi feita pelos educadores.

Durante uma contação de história sugerida pelos docentes através do aplicativo *WhatsApp*, foi proposto que as crianças criassem um final para a história, de acordo com a sua imaginação, autonomia, protagonismo e criatividade. Deste modo, o *maker* está relacionado à aprendizagem prática, da qual o estudante é protagonista no processo de construção do seu conhecimento, sendo o autor da resolução dos problemas encontrados e do próprio contexto de aprendizagem (RAABE, 2016). Vale ressaltar que foi a partir da escuta que essa atividade foi desenvolvida, sendo ela protagonista de todo processo, desde a construção do texto da história até a transformação da narrativa. Conforme apresentada na Figura 4.

**Figura 4** – Voar como as borboletas: uma narrativa infantil

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Essa ideia também é defendida por Friedmann, que afirma que

"Escuta", do latim *auscultare*, significa "ouvir com atenção". Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (FRIEDMANN, 2020, p. 131).

E assim fomos surpreendidos com a ideia da contação de história realizada por uma aluna de 4 anos da (Pré-escola) do Infantil IV da Rede Pública Municipal de Fortaleza que, através de um projetor sustentável, fez uma contação de história no escuro, projetada com imagens na parede de sua casa. Para tal alcance, a mãe da criança fez toda gravação pelo seu celular e em seguida compartilhou no grupo do *WhatsApp* do Infantil IV e posteriormente os docentes editaram colocando as legendas em toda contação de história, para facilitar o entendimento e o acompanhamento de toda narrativa. Portanto, a contação de história está disponível no Google Drive, no seguinte *link*: <https://drive.google.com/file/d/1J69qEFcimFDatEHNJrxTt-qE8BNvVJJ/view?usp=sharing>. Para potencializar tais práticas, as pesquisas têm associado a utilização de materiais de baixo custo com metodologias de aprendizagem ativa e a cultura *maker* (MEIRA & RIBEIRO, 2016).

### 3.2 Discussão

No início, quando a vivência foi sugerida houve uma atitude de enfeitamento por parte das famílias/crianças. À medida que foi se apresentando a dinâmica do grupo do Infantil IV, as crianças/famílias foram se sentindo mais acolhedoras e todos optaram por participar do grupo de *WhatsApp*. No transcorrer da interação, foi visível a manifestação de contentamento com que a aula procedia. Para tal alcance, todos os discentes permaneceram envolvidos durante as vivências sugeridas pelos professores.

Ressalta-se também que, mesmo não sendo colocado um campo aberto para depoimentos, alguns pais quiseram se expressar através de mensagens no aplicativo *WhatsApp* do grupo do Infantil IV. Considerou-se importante colocar os relatos dos pais, pois foram demonstrações espontâneas sobre as vivências/interações realizadas pelas crianças no período de isolamento social.

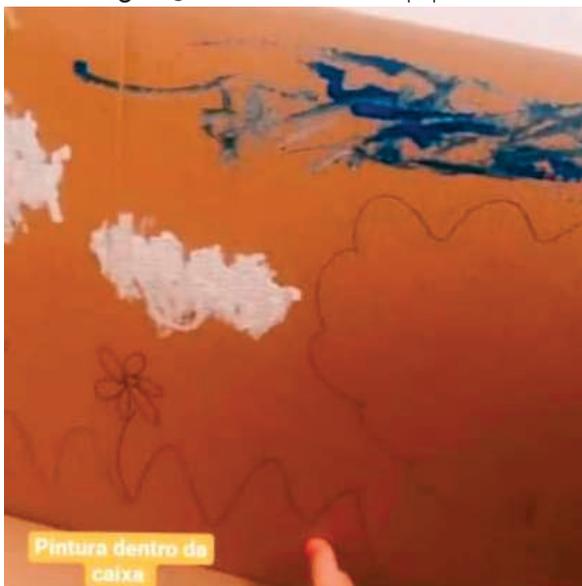
Para implementar o estudo, a mãe da aluna ressalta que "neste momento tão difícil para todos e principalmente para as crianças, vamos ajudar a desenvolver as habilidades neste período de pandemia, habilidades de criatividade, de expressar sentimentos, de concentração e

de contar histórias. Brinquem com seus filhos, ajudem a passar esse momento de uma forma leve, vamos ver o que as crianças têm tanto a nos ensinar" (Mãe A). Deste modo, o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças vem se diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando assim de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018).

Nessa continuidade, "vamos fazer com que os nossos pequenos explorem, colem, selecionem e construam objetos colocando a mão na massa, deixem a criatividade das crianças fluir, podendo utilizar objetos estruturados ou não estruturados. Acredito que neste tempo em que estamos enfrentando essa pandemia, devemos ir de forma mais leve" (Mãe A).

Diante desse cenário, "aqui tenho uma criança de 4 aninhos, com toda energia e que não entende tanto o motivo de não poder sair de casa e isso acaba sendo frustrante, mas estamos levando de forma leve, aprendendo com brincadeiras e acima de tudo tendo nosso tempo (isso é muito importante). Aqui abaixo deixo uma forma que estou usando para mais aprendizado" (Mãe B). Conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 – Pintura na caixa de papelão.



Fonte: Foto retirada do grupo do *WhatsApp* do Infantil IV pelos docentes.

Neste seguimento, "essa foto foi nos primeiros dias de quarentena com minha filha, que utilizei uma caixa de papelão (pintura dentro da caixa), descobrindo o mundo com: imaginação, céu, nuvens, flores e um reino a ser

descoberto" (Mãe B).

Nessa prática ocorre a valorização da experiência do educando, permitindo que ele aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse que estão relacionados com seu cotidiano (BLIKSTEIN, 2013).

Contudo, cabe salientar, "que foi bastante gratificante e mágico ver minha filha narrando uma história e também participar da experiência de ressignificar materiais simples (como lanterna, gravuras, rolo de papel e durex) que se transformaram em um projetor sustentável" (Mãe B).

Acredita-se que "o ato de contar histórias é um momento mágico, significativo, estimula a imaginação da criança e interfere positivamente para a aprendizagem significativa" (Mãe C).

Em concordância com os pressupostos acima apresentados, os resultados foram socializados pelo o aplicativo *WhatsApp* do grupodo Infantil IV, assim como todo processo de interação/vivência das atividades, pois com a pandemia da covid-19, a instituição teve que se adequar ao novo formato de ensino remoto.

#### 4. CONCLUSÃO

Com base no que foi exposto, pode-se afirmar que, no geral, percebeu-se o aplicativo *WhatsApp* de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a abordagem "mão na massa" propiciou as interações entre as crianças/famílias, através da participação, da cooperação, do compartilhamento de ideias, das relações pessoais, da colaboração e da rapidez nas trocas de mensagens.

Em concordância com os pressupostos acima apresentados, a contação de história foi uma das práticas mais utilizadas pelo aplicativo *WhatsApp* nesse momento de pandemia de covid-19. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, a roda de história é um momento de escuta pelas crianças, propiciando um encontro com a linguagem escrita e a ampliação do repertório de histórias. Como trabalhos futuros, pretende-se replicar este modelo abordando outros assuntos, de diferentes áreas, abrangendo outro público-alvo.

## REFERÊNCIAS

---

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN, J.; BUCHING, C. (Eds.). **FabLabs of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript, 2013. p. 1-22.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília. Volume Introdução. 1998.

BRASIL. **Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI)**, dirigida ao Presidente do Conselho Nacional de Educação. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2022.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. CIEB: **notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD)**. São Paulo: CIEB, 2020. E-book em pdf. Disponível em: [https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB\\_NotaTecnica17\\_MAI02020\\_FINAL\\_web.pdf](https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAI02020_FINAL_web.pdf). Acesso em 27 fev. 2022.

CORRÊA, Evandro Antonio. **As tecnologias no processo de ensino escolar e a aprendizagem dos conhecimentos da Educação Física**. Tese (Doutorado Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153276/corr%C3%AAa\\_ea\\_dr\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153276/corr%C3%AAa_ea_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em 27 fev. 2022.

DEPIANTI, Jéssica Renata Bastos; MELO, Luciana de Lione; RIBEIRO, Circéa Amália. **Brincando para continuar a ser criança e libertar-se do confinamento da hospitalização em precaução**. 2018, vol.22, n.2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/jRdnCqjbDKJrLxw7TVpKbRx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 fev. 2022.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza: SME/COEI, 2017.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2016.

FORTALEZA. **Decreto Nº 14.611, de 17 de março de 2020.** Decreta a situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para o enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo Coronavírus. Diário Oficial do Município de Fortaleza, ano LVX, n. 16.711, p. 1-2, 2020a.

FORTALEZA. **Resolução CME Nº 022/2020, de 2 de abril de 2020.** Orienta sobre a reorganização e cumprimento do Calendário Letivo do ano de 2020 no Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, observando as medidas de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Fortaleza: SME, 2020b.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIN, Danieli Regina; CANEVESI, Fernanda Cristina Sanches; FEIX, Angela Regina; GRESELE, Jizéli Fonseca Parreira; WILHELM, Elizane Maria de Siqueira. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE – Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279- 299, jul./dez. 2020.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia.** Editora diálogos. 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/43273717/CURR%C3%8DCULO\\_EMERGENCIAL\\_PARA\\_A\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DURANTE\\_E\\_AP%C3%93S\\_A\\_PANDEMIA](https://www.academia.edu/43273717/CURR%C3%8DCULO_EMERGENCIAL_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_DURANTE_E_AP%C3%93S_A_PANDEMIA). Acesso em: 26 fev. 2022

MACHADO, Ana Maria. **Cadê meu Travesseiro?** São Paulo: Salamandra, 2004.

MEIRA, Samara Leite Brito & RIBEIRO, Jair Lúcio Prados. **A Cultura Maker no ensino de Física:** construção e funcionamento de máquinas térmica, 2016. Disponível em: [https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil\\_2016\\_paper\\_55.pdf](https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_55.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, Winthney; OLIVEIRA, Mônica; OLIVEIRA, Amanda; RODRIGUES, Karla; et al. Fortalecimento de valores culturais para a construção da identidade individual e coletiva. **Revista eletrônica acervo saúde**, 11(6), e404. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e404.2019>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAPERT, Seymour Aubrey. **Mindstorms:** Children, computers and powerful ideas. Basic Books, inc. Artes Médicas: Porto Alegre. 1980.

RAABE, André Luis Alice; SANTANA, André Luiz Maciel; BURD, Leo. **Lite Maker:** Uma estação móvel que possibilita transformar a sala de aula em espaço maker. 2016. Disponível em: [https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil\\_2016\\_paper\\_149.pdf](https://fablearn.org/wp-content/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_149.pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

RICUEIRO, R.R. **Novas tecnologias e seus impactos na educação.** Revista de Informática teórica e aplicada. V 12, n 36, p 170-197, 2017.

RODRIGUES, L. O. Prefácio. In J. Menezes, E. Rosa Silva, & K. Barbosa (Orgs.), **TramAções Feministas:** diversidade na literatura para crianças e jovens. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 8-11.

SANTANA, André Maciel, RAABE, André, SANTANA, Luís, METZGER, Julia, GOMES, Eduardo, & VIEIRA, Marli Vick. Atividades Maker no Processo de Criação de Projetos por Estudantes do Ensino Básico para uma Feira de Ciências, 2016. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/6615>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Cíntia Luiz da; ALTINO FILHO, Humberto Vinício. O uso da tecnologia como ferramenta didática no processo educativo. **II Jornada de Iniciação Científica da FACIG**. 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/399/331>. Acesso em: 30 fev. 2022.

SILVA, Marco. Prefácio – Paulo Freire, Vygotsky, Freinet, Dewey e Anísio Teixeira usariam o WhatsApp! In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador, BA: EDUFBA, Editus, 2017. p. 15-26.

SULLIVAN, Mary A.; PACCIONE-DYSZLEWSKI, Margaret. Consider storytelling to help children cope during COVID-19. **The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter**, v. 36, n. 11, p. 8-8, 2020.

Wagner Bandeira Andriola<sup>2</sup>

## *High ability students in public schools: the Teacher's view*

### **Resumo:**

Com o objetivo de identificar a incidência de alunos com altas habilidades, efetivou-se estudo com amostra de 62 professores oriundos de 26 escolas públicas de Fortaleza. Os professores identificaram 87 alunos como indivíduos de altas habilidades, através do preenchimento de um questionário desenvolvido com essa finalidade. Os 87 estudantes possuíam altas habilidades em áreas como música, artes, poesia e dramaturgia (n = 77 ou 88,3%), domínio do corpo (n = 59 ou 67,9%), literatura (n = 62 ou 71,3%), matemática (n = 57 ou 65,4%), memória seletiva de detalhes (n = 76 ou 87,2%), riqueza vocabular (n = 6 ou 75%) e leitura precoce (n = 25 ou 28,6%). Os resultados permitem que os professores adotem de estratégias de ensino voltadas aos alunos com altas habilidades.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Avaliação Psicológica. Alunos com Altas Habilidades. Testes Psicológicos.

### **Abstract:**

*The study aimed at identifying the incidence of students with high abilities in public schools of Fortaleza. To this end, was executed study with 62 teachers from 26 public schools. Teachers identified 87 of its students to exhibit high abilities by completing a questionnaire developed for this purpose. The 87 students had superior skills in areas such as music, art, poetry and drama (n = 77 or 88.3%), area of the body (n = 59 or 67.9%), literature (n = 62 or 71.3%), mathematics (n = 57 or 65.4%), selective memory for details (n = 76 or 87.2%), lexical richness (n = 6 or 75%) and early reading (n = 25 or 28, 6%). The results allow teachers to adopt teaching strategies geared to students with high abilities.*

**Keywords:** High Abilities. Psychological Assessment. High Ability Students. Psychological Tests.

1. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 309.040/2007-8 - Bolsa de Produtividade em Pesquisa - 2007.

2. Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC), Pesquisador Nível 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Spain.

## 1. INTRODUÇÃO

A história da identificação de crianças de altas habilidades, vulgarmente denominadas superdotadas<sup>3</sup>, atesta que as pesquisas sistemáticas das aptidões superiores relacionam-se à noção do Quociente de Inteligência (QI). Em 1921, na Stanford University (EUA), Louis Terman iniciou estudos de crianças com aptidões superiores, com o fito de acompanhá-las até a idade adulta e a pretensão de desfazer o mito vigente de que estas seriam fisicamente desajeitadas e socialmente desajustadas (LESLIE, 2000). A identificação destes indivíduos foi efetivada por professores que indicaram os mais inteligentes, de modo que, posteriormente, tais alunos fossem submetidos ao teste de inteligência *Stanford-Binet*.

Consoante Viana (2005), as crianças investigadas apresentaram valor médio de QI entre 135 a 140, correspondendo ao extrato superior de 1% da população escolar do estado da Califórnia (EUA). No entanto, a avaliação feita por Louis Terman fundamentou-se na percepção dos professores, que, por ausência de critérios conceituais objetivos propiciou escolhas subjetivas, fundamentadas em preconceitos e estereótipos, resultando em vieses: *havia desproporcionalmente maior número de meninos, provavelmente porque os educadores supuseram que estes possuíam futuro acadêmico mais promissor* (ANDRIOLA, 1995).

## 2. CONCEITUAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES

A literatura especializada não se alicerça em um conceito uniforme para designar altas habilidades, pois as acepções são diversificadas e organizadas em modelos e tipologias diversificadas de aptidões. Os elevados níveis de cognição e desempenho em várias áreas do conhecimento humano, além da presença consistente dessas características durante o desenvolvimento individual constituem os elementos basilares da pessoa de altas habilidades. A estabilidade contribui para o diagnóstico diferencial entre altas habilidades e precocidade, porquanto crianças precoces podem se nivelar à maioria posteriormente, o que não acontece com as crianças de altas habilidades, conforme Virgolim (2005).

Há modelos que descrevem as capacidades superiores por intermédio de tipologias, indicadores e áreas de talento (SIMONTON, 2008). A proposta de J. S. Renzulli é referida na literatura por transpor a identificação baseada nas aptidões cognitivas e conferir ênfase a variáveis

criativas e motivacionais. No *Modelo dos Três Anéis*, Renzulli (2002) pressupõe que as altas habilidades resultam da interação de três fatores: *aptidão acima da média, criatividade elevada e compromisso com a resolução da tarefa*. A *aptidão acima da média* deve permanecer relativamente estável e não necessita ser excepcional; a *criatividade elevada* se refere à flexibilidade e à originalidade do pensamento, enquanto o *comprometimento com a tarefa* remete à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança envolvidos na sua resolução (SHAVININA, 2009a).

Winner (1998) postulou modelo teórico numa perspectiva ampla, abrangendo expressões motivacionais, por intermédio de três elementos: *precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar*. A *precocidade* evidencia domínio em alguma área em idade anterior à maioria; a *insistência em fazer as coisas a seu modo* é relativa à autonomia do sujeito, enquanto a *fúria por dominar* implica motivação de grandes proporções.

Não obstante, a definição estipulada pelo Ministério da Educação (MEC) concebe uma tipologia de indivíduos com altas habilidades baseada nos seguintes aspectos: *intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e psicomotor*. O intelectual tem pensamento criativo, abstrato, flexível e rápido; boa memória e profundidade de compreensão. O acadêmico tem capacidade de produção acadêmica; atenção, concentração e rapidez de aprendizagem; avaliação, síntese e organização do conhecimento. O tipo *criativo* se caracteriza por originalidade e imaginação, sendo capaz de solucionar problemas de modo inovador. O social revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, habilidade no trato com diversas pessoas, poder de persuasão e de influência no grupo. O tipo *talento especial* possui desempenho superior nas artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas. O tipo *psicomotor* possui habilidades relativas a velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 1995; ANDRIOLA, PASQUALI, 1995).

A justificativa mais referida na literatura para identificar de modo precoce os alunos de altas habilidades, fundamenta-se em prevenir o surgimento de transtornos de adaptação e em evitar o abandono escolar destes aprendizes, por intermédio de provisões das necessidades educacionais especiais, como referido por Simonton (2009) e Shavinina (2009b). A assistência educacional desses aprendizes é resguardada por diretrizes nacional e internacional, consoante legislações específicas, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação

3. A expressão "sujeitos de altas habilidades" refere-se aos indivíduos aptos a desempenhos notáveis, em virtude de suas aptidões superiores, constituindo grupo minoritário distribuído aleatoriamente em 3 a 5% da população.

Nacional (LDB). No entanto, somente em 2001 implantou-se em Fortaleza (CE), um projeto-piloto para capacitar professores da rede pública de ensino para identificar e educar crianças talentosas e com altas habilidades, conforme Viana (2005).

Portanto, justifica-se a realização da pesquisa com docentes, pelo fato de a concepção pública preconizar que há relação direta entre o aprendiz de altas habilidades e sua excelência escolar, resultado das falhas metodológicas dos estudos efetivados por Louis Terman. Portanto, reeducar os docentes acerca desse tema é um dos objetivos do presente estudo, em acordo com ações do Governo Federal (BRASIL, 1999). Para tal, a investigação<sup>4</sup> teve o objetivo geral de *identificar aprendizes de altas habilidades a partir da opinião dos seus respectivos docentes*, e como objetivos específicos: (i) identificar a proporção de aprendizes de altas habilidades em Escolas Públicas do Ensino Fundamental de Fortaleza; (ii) identificar as concepções de altas habilidades entre os docentes participantes; (iii) informar aos docentes participantes as atuais concepções de altas habilidades; (iv) propor ações factíveis para uso das informações por parte de docentes e gestores.

### 3. MÉTODO EMPREGADO NA PESQUISA

Adotou-se o método da observação sistemática *in situ*, popularmente conhecido como estudo de campo do tipo *ex-post facto* (BISQUERRA ALZINA, 2004) ou método estatístico ou correlacional (KERLINGER; LEE, 2002).

#### 3.1 População e amostra

Na época do estudo, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza informou a existência de 263 Escolas distribuídas em seis Secretarias Regionais (SER), conforme os dados do Quadro 1.

**Quadro 1.** Escolas Municipais de Fortaleza e a Secretaria Regional (SER) a qual se vinculam.

Secretaria Regional (SER)	População	Amostra	%
SER I	39	4	10
SER II	21	2	10
SER III	34	3	9
SER IV	20	2	10
SER V	74	7	9
SER VI	75	8	11
<b>TOTAL</b>	<b>263</b>	<b>26</b>	<b>10</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME).

Com base no contingente populacional realizou-se a escolha das Escolas de forma aleatória, atribuindo-se um número distinto a cada uma delas para que fosse possível efetivar sorteio. Para quantificar a amostra, adotou-se como critério de representatividade a proporção de 10% das Escolas. Assim, cada uma das seis Secretarias Regionais (SER) deveria ser representada aproximadamente por esta proporção sobre o total de Escolas (N = 263), resultando numa amostra de 26 Escolas representativas das seis SER, conforme os dados do Quadro 1.

#### 3.2 Instrumentos empregados na pesquisa de campo

Foram desenvolvidos dois instrumentos: um direcionado aos professores e o outro aos alunos de altas habilidades. Estes instrumentos foram pré-testados em dois momentos: no primeiro duas especialistas da área emitiram pareceres acerca da adequação de ambos à natureza da investigação; no segundo duas auxiliares de pesquisa os aplicaram em uma amostra de professores e de alunos, para averiguar a compreensão plena das instruções e das perguntas.

##### 3.2.1 Desenvolvimento da cartilha dos professores

Para proporcionar formação mínima aos Professores acerca da área de Altas Habilidades foi produzida a *Cartilha "Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades"*, a partir de um dos objetivos propostos pela pesquisa, qual seja: *proporcionar formação aos professores e compartilhar informações necessárias para reconhecer as características dos alunos com altas habilidades*.

##### 3.3 Procedimentos para a coleta de dados

No dia e horário previamente agendados, a equipe de campo se deslocou às escolas para realizar a sessão de formação dos professores, através do uso da *Cartilha "Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades"*. Posteriormente, foram aplicados questionários aos professores que asseveraram possuir alunos com características de altas habilidades. Em seguida foi feita a aplicação dos questionários com os alunos selecionados pelos professores, de modo a averiguar a plausibilidade de terem altas habilidades.

### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 4.1A preparação dos professores para pesquisa

4. As pessoas participantes da pesquisa expressaram o seu consentimento, tendo-se garantido, assim, o anonimato, a privacidade e o respeito ético, em conformidade com os princípios éticos fomentados pela *American Psychological Association (APA)*.

Com o objetivo de tornar a formação dos professores dinâmica e didática foi usado cartaz ilustrativo contendo tabela de dados estatísticos da incidência populacional de pessoas talentosas, com altas habilidades e com indícios de genialidade, em nível de Brasil. O assunto foi explicitado de maneira didática, com linguagem simples, para facilitar o entendimento dos professores. Descreveram-se as sutis diferenças entre três níveis distintos de inteligência, que caracterizam *pessoas talentosas*, de *altas habilidades* e *gênios*.

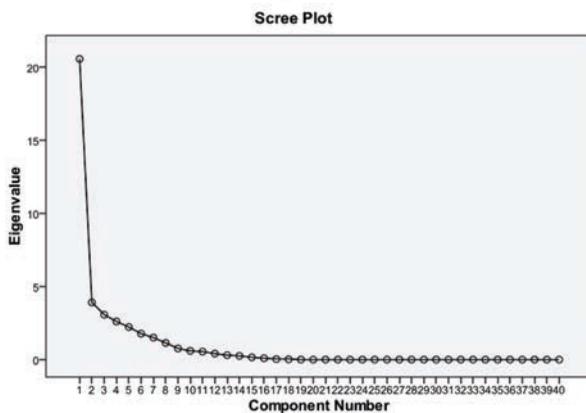
## 4.2 Características psicométricas do questionário dos professores

Um dos princípios basilares da investigação psicométrica é demonstrar as qualidades métricas dos instrumentos. Para tal, geralmente se determinam a validade fatorial e a consistência interna dos instrumentos, através de procedimentos técnicos específicos, tais como, a análise fatorial e o alfa de Cronbach (ANDRIOLA; PASQUALI, 1995).

### 4.2.1 Validade fatorial do questionário dos professores

Empregando-se o método da análise fatorial, obteve-se a estrutura subjacente ao questionário destinado aos professores, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1.** Fatores (principais e secundários) extraídos do questionário dos professores pelo método dos componentes principais.



Como se vê no Gráfico 1, trata-se de um instrumento com um fator preponderante, que explica sozinho 51,44% da variância total dos resultados e com autovalor (*eigenvalue*) 20,58. Quatro fatores secundários foram revelados, todos eles com autovalores entre 2,22 e 3,92, explicando individualmente, entre 5,57% e 9,8% da variância total.

5. O coeficiente alfa de Cronbach foi proposto por Lee J. Cronbach, em 1951, para estimar a confiabilidade de instrumento de medida psicológica. O coeficiente  $\alpha$  é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada respondente em todos os itens do mesmo instrumento, desde que estes utilizem a mesma escala de medida (ANDRIOLA, 2002).

Desse modo, o questionário dos professores revelou-se válido para avaliar os *comportamentos cotidianos dos potenciais alunos com altas habilidades*, pois estes conformaram um conjunto teoricamente lógico de aspectos escolares, e que está refletido no fator mais preponderante, extraído pelo procedimento estatístico adotado (ANDRIOLA, 2009).

### 4.2.2 Consistência interna do questionário dos professores

O coeficiente *alfa de Cronbach*<sup>5</sup> é uma medida psicométrica da consistência interna ou fidedignidade do instrumento. É um parâmetro que varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, mais fidedigno demonstra ser, isto é, maior a consistência interna para medir aquilo a que se propõe. O questionário dos professores para avaliar os comportamentos cotidianos dos alunos potenciais portadores de altas habilidades revelou ser fidedigno ou de alta consistência interna, pois o valor do *alfa de Cronbach* resultou em 0,96.

## 4.3 Perfil dos professores participantes da pesquisa

Foram sondados 62 professores de escolas municipais públicas de Fortaleza, sendo a expressiva maioria do gênero feminino (60 ou 96,8%), sendo mais da metade Licenciada em Pedagogia (n = 34 ou 54,8%), cuja idade variou de 25 a 58 anos, com média 41,7 anos e desvio-padrão 7,9 anos.

## 4.4 Perfil dos alunos de altas habilidades, segundo os respectivos professores

As informações dos professores permitiram identificar 87 alunos do Ensino Fundamental com altas habilidades, cujas idades variavam de seis a 12 anos, sendo a moda oito anos (30,2% ou 26 alunos) e média aritmética 9,3 anos (desvio-padrão 1,4 anos). Outros aspectos que se sobressairam desses alunos:

- A expressiva maioria era do gênero masculino (n = 66 ou 75,9% do total);
- A maior parte estava no 3º ano (n = 37 ou 42,5% do total);
- Parcela significativa (n = 37 ou 42,5%) possuía altas habilidades associadas à área artística (sobretudo desenho, música, dança e canto);
- Parcela destacada (n = 25 ou 28,7%) possuía altas habilidades associadas à linguística (leitura e produção textual);
- Grupo de 13 alunos (15%) possuía altas habilidades associadas à matemática.

Estes 87 alunos com altas habilidades representam tão-somente 0,5% da população de 19.070 alunos matriculados nas 26 escolas partícipes da pesquisa, por ocasião do estudo. Este valor é inferior às estimativas aceitas mundialmente, pois conforme o Conselho Brasileiro de Superdotados (CONBRASD) e a Organização Não-Governamental (ONG) denominada Conselho Brasileiro para Superdotação, entre 1% a 3% da população apresenta características típicas de indivíduos com altas habilidades<sup>6</sup>.

#### 4.5 Características sociais e cognitivas dos alunos

No Quadro 2 há informações sobre aspectos sociais dos alunos de altas habilidades, segundo os seus respectivos professores.

**Quadro 2.** Aspectos sociais dos supostos alunos de altas habilidades.

Aspectos sociais dos alunos de altas habilidades, observados no cotidiano escolar pelos seus professores	N	%
<b>Iniciativa e Liderança</b>		
Tem sempre iniciativa.	66	76,2
É líder em sala de aula.	48	55
É líder nas atividades extraclasse.	49	55,8
<b>Aceitação de Normas</b>		
Irrita-se quando precisa esperar que todos executem a tarefa que ele já terminou.	39	44,4
É indisciplinado e perturba os colegas.	38	43,9
Evita ficar na sala de aula.	14	16
Apresenta resistência a imposição de normas, quando não justificadas.	54	61,7
<b>Maturidade</b>		
Apresenta maturidade nas opiniões sobre os acontecimentos do dia a dia.	73	83,5
Prefere fazer amizade com alunos mais velhos.	43	50
Interessa-se por assuntos de conteúdo mais elevados para sua idade.	69	79,5
Coopera nas atividades propostas em sala de aula.	72	82,4
Coopera nas atividades recreativas.	76	87,5

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme dados do Quadro 2, a capacidade de liderança não é tão proeminente entre os 87 alunos de altas habilidades, embora, em média 55,4% destes (n = 48) a apresentem em sala de aula e em atividades extraclasse. Não obstante, 76,2% dos alunos (n = 66) apresentam ações de iniciativa no cotidiano escolar, corroborando os achados de Alencar e Fleith (2001), Guenther (2000), Pfeiffer e Wechsler (2013). No que tange à aceitação de normas a maioria dos alunos (n = 54 ou 61,7%) apresenta resistências à imposição injustificada de normas, fortalecendo dados de Mandaglio (2013). Causa certa estranheza o fato de a minoria apresentar irritação (n = 39 ou 44,4%), indisciplinada (n = 38 ou 43,9%) e paciência em ficar na sala de aula (n = 14 ou 16%), dados que vão de encontro à literatura (MONTEIRO, CASTRO, ALMEIDA, CRUZ, 2009; PETERSON, 2009).

Com respeito à maturidade, os achados fortalecem a literatura (DAVID, BALOGH, 2013; VIRGOLIM, 2005), pois a maioria demonstra ter opiniões maduras sobre o cotidiano (n = 73 ou 83,5%), interessa-se por assuntos de complexidade mais elevada para a sua idade (n = 69 ou 79,5%), coopera com os demais em atividades recreativas (n = 76 ou 87,5%) e de sala de aula (n = 72 ou 82,4%). O segundo conjunto de características dos alunos centrou-se nos aspectos cognitivos, dentre os quais: habilidades específicas, curiosidade e criatividade, rapidez de raciocínio, capacidades elementares para solucionar problemas, facilidade de compreensão e de aprendizado. O Quadro 3 contém informações sobre estes aspectos.

**Quadro 3.** Aspectos cognitivos dos alunos de altas habilidades.

Aspectos Cognitivos dos alunos de altas habilidades, observados no cotidiano escolar pelos seus professores	N	%
<b>Habilidades Específicas</b>		
Conhece e usa mais palavras que os outros alunos.	65	75
Lembra detalhes de figuras, fatos e histórias com muita facilidade.	76	87,2
Aprendeu a ler antes de entrar na escola.	25	28,6
Gosta muito de ler.	62	71,3
Interessa-se por tarefas que envolvam números.	57	65,4
Revela habilidade no domínio do corpo.	59	67,9
Revela habilidades específicas em algumas das seguintes áreas: música, computação, eletrônica, poesia, artes dramáticas entre outras.	77	88,3
<b>Curiosidade e Criatividade</b>		
Tem muita curiosidade por assuntos diversos.	78	89,2
Tem muita imaginação e criatividade.	84	96,4
Tem mais interesse por novas atividades do que por tarefas rotineiras.	77	88
Desenha com detalhes e criatividade.	66	76,3
Apresenta soluções diferentes ou incomuns para resolução dos mais diversos problemas.	61	70,4
Constrói histórias ricas em imaginação.	70	80
<b>Rapidez de Raciocínio</b>		
Termina rapidamente os exercícios.	61	70,1
Tira conclusões rápidas.	73	83,5
Responde corretamente, e antes dos demais, as perguntas da professora.	71	82,1
<b>Capacidades Básicas para Solucionar Problemas</b>		
Tem boa memória.	73	83,9
Demonstra elevada capacidade de atenção.	49	56,6
Demonstra elevada capacidade de concentração.	49	56,6
Demonstra persistência em atingir os objetivos a que se propõe.	74	84,6
Demonstra habilidade para lidar com seus próprios problemas.	60	69,2
<b>Facilidade de Compreensão e de Aprendizado</b>		
Tem facilidade de compreensão dos assuntos.	73	83,5
Tem facilidade na interpretação de textos.	72	82,9
Percebe com muita facilidade a relação de causa e efeito entre fatos e fenômenos.	68	78,5
Adapta-se com facilidade a uma nova situação.	72	83,1
Aprendeu a ler com muita facilidade.	61	70,1
Tem facilidade para lembrar e relatar fatos sobre coisas que viu ou ouviu.	79	90,6
Aprende com facilidade o que foi ensinado.	63	78,6

Fonte: Pesquisa direta.

6. Informação retirada de <[http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template\\_direto.asp?articleid=19330&zoneid=21](http://www.andi.org.br/noticias/templates/boletins/template_direto.asp?articleid=19330&zoneid=21)>. Acesso em 25/02/2019.

No que diz respeito às *habilidades específicas* dos alunos, os resultados fortalecem a literatura mundial (Renzulli; Reis, 2004; Viana, 2005; Virgolim, 2005). A expressiva maioria de alunos (n = 77 ou 88,3%) *demonstra ter estas habilidades em áreas como música, artes, poesia, dramaturgia*, dentre outras, tais como: o domínio do corpo (n = 59 ou 67,9%), a leitura e a literatura (n = 62 ou 71,3%), a matemática (n = 57 ou 65,4%), a memória seletiva de detalhes (n = 76 ou 87,2%), a riqueza vocabular (n = 6 ou 75%). No entanto, a leitura precoce foi observada na minoria de alunos (n = 25 ou 28,6%).

Quanto à *criatividade*, a expressiva maioria dos alunos demonstrou possuí-la, *aliada à imaginação* (n = 84 ou 96,4%), *curiosidade* (n = 78 ou 89,2%), *interesse por novas atividades* (n = 77 ou 88%), *elaboração de estórias ricas em detalhes e inovadoras* (n = 70 ou 80%), *desenho criativo e rico em detalhes* (n = 66 ou 76,3%) e *soluções criativas e incomuns para problemas propostos* (n = 61 ou 70,4%). Estes dados corroboram as pesquisas de Gavin e Casa (2013), Smith et al. (2012), Simonton (2009), Pfeiffer e Wechsler (2013).

Igualmente, os achados da subdimensão rapidez de raciocínio fortalecem a literatura mundial (GAVIN, CASA, 2013; RENZULLI, REIS, 2004; MONTEIRO, CASTRO, ALMEIDA, CRUZ, 2009). Neste sentido, encontraram-se dados que apontam que a expressiva maioria dos alunos *chega às conclusões rapidamente* (n = 73 ou 83,5%), *responde correta e rapidamente às indagações do professor* (n = 71 ou 82,1%), *termina com rapidez os exercícios em sala de aula* (n = 61 ou 70,1%).

Os dados da subdimensão *capacidades básicas para solucionar problemas* apontam que a expressiva maioria dos alunos *possui persistência para atingir os objetivos a que se propõem* (n = 74 ou 84,6%), *tem boa memória* (n = 73 ou 83,9%), *demonstra habilidade para lidar com os problemas pessoais* (n = 60 ou 69,2%), *demonstra elevada capacidade de concentração* (n = 49 ou 56,6%) e *de atenção* (n = 49 ou 56,6%). Uma vez mais estes dados fortalecem a literatura sobre o tema (MANDAGLIO, 2013; RENZULLI, REIS, 2004; MONTEIRO, CASTRO, ALMEIDA, CRUZ, 2009; VIRGOLIM, 2005).

Finalmente, as informações sobre a subdimensão *facilidade de compreensão e de aprendizado* demonstram que a expressiva maioria de alunos tem extrema facilidade para *lembrar e relatar fatos* (n = 79 ou 90,6%), para compreender os assuntos (n = 73 ou 83,5%), para *adaptar-se a uma nova situação* (n = 72 ou 83,1%), para *interpretar textos* (n = 72 ou 82,9%), para perceber a relação de causa e efeito (n = 78 ou 78,5%), *para aprender o que foi ensinado* (n = 63 ou 78,6%), para aprender a ler (n = 61 ou 70,1%). Estas informações corroboram resultados

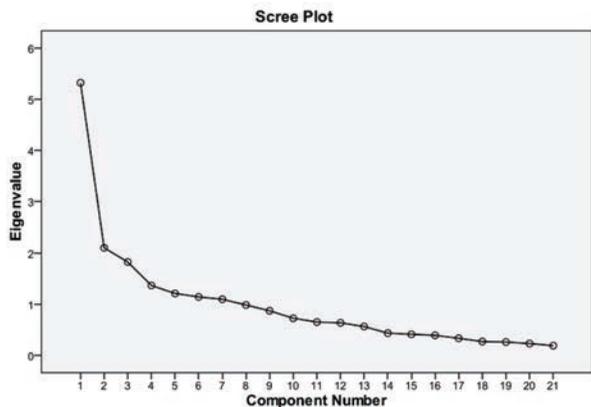
similares (GAVIN, CASA, 2013; RENZULLI, REIS, 2004; MONTEIRO, CASTRO, ALMEIDA, CRUZ, 2009).

## 4.6 Características psicométricas do questionário dos alunos

### 4.6.1 Validade fatorial do questionário dos alunos

Empregando-se o método da análise fatorial, obteve-se a estrutura subjacente ao questionário destinado aos alunos, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Fatores (principais e secundários) extraídos do questionário dos alunos pelo método dos componentes principais.



Conforme os dados do Gráfico 2, trata-se de um instrumento com dois fatores preponderantes, que explicam, ambos, 35,34% da variância total dos resultados, sendo que o fator 1 explica sozinho 25,33% e o fator 2, 10,01%. Seus respectivos autovalores (*eigenvalues*) foram: 5,3 e 2,10. Cinco outros fatores secundários surgiram, com autovalores entre 1,83 e 1,1 e explicando, individualmente, entre 8,7% e 5,2% da variância total.

### 4.6.2 Consistência interna do questionário dos alunos

O questionário dos alunos destinado a avaliar as percepções destes sobre si próprios (fator 1) e os *processos e atividades empregados pelas professoras em sala de aula* (fator 2), revelou ter elevada fidedignidade, pois o *alfa de Cronbach* resultou em 0,84.

## 4.7 Características dos processos escolares levados a cabo pelos professores

As características mais marcantes dos processos de ensino dos professores dos alunos de altas habilidades, na opinião destes últimos foram: **atenção às ideias oriundas dos alunos** (n = 38 ou 43,7%); **proporcionar**

**oportunidade de participar das várias atividades escolares** (n = 49 ou 57%); **ter suas idéias individuais levadas em conta pelos pares** (n = 38 ou 44,2%); **mostrar seus trabalhos para outros alunos, a pedido da professora** (n = 32 ou 37,2%); **ter tempo suficiente para pensar numa história que terá que escrever** (n = 51 ou 58,6%); **a professora sempre se importa com o que eles têm a dizer** (n = 43 ou 50,6%); **a professora sempre os induz a pensar em novas ideias** (n = 34 ou 39,1%); **a professora sempre lhes motiva ou fornece ajuda nas ocasiões de insucesso** (n = 51 ou 59,3%).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

A pesquisa possibilitou identificar 87 alunos com características marcantes de altas habilidades. Estes aprendizes deveriam, desde a nossa ótica, ser encaminhados a um setor que realizasse diagnóstico mais detalhado e aprofundado, através do emprego de técnicas psicológicas específicas e mais detalhadas. Com outros procedimentos e técnicas especializadas esses alunos poderão, de fato, ter um diagnóstico adequado, conforme a relevância exige.

Não obstante, o estudo deixou-nos a forte impressão, a partir das visitas in situ às escolas, das entrevistas e das conversas informais travadas com professores e com alunos, que o clima nestas instituições educacionais não é o mais propício ao pleno desenvolvimento destas crianças que, supostamente, têm características proeminentes de altas habilidades. Ademais, as escolas ressentem-se de aspectos mínimos para um espaço educacional ideal, posto que há estruturas físicas fragilizadas pelo tempo e pela ausência de manutenção; equipamentos tecnológicos ultrapassados ou em estado de deterioração, pelo uso e pelo tempo, nos casos em que os mesmos existem na escola; clima institucional inadequado ao desenvolvimento pleno dos alunos de altas habilidades; ausência de formação adequada de professores e de gestores educacionais para lidar com os desafios de lidar com alunos de altas habilidades; ausência de políticas estatais (federais, estaduais e municipais), de modo a induzir a identificação e garantir o pleno desenvolvimento destes alunos (DAVID, BALOGH, 2013). Apesar de tudo, é recomendável que cada professor reflita a respeito do que poderia fazer em sua prática pedagógica para operacionalizar estes aspectos em seu cotidiano.

Como assevera Mandaglio (2013): *o professor deve inspirar; o conteúdo deve intrigar; e o ambiente da escola deve ser planejado para fortalecer as oportunidades de*

*aprendizagem*. Este deveria ser o princípio básico da educação de todos os alunos, independentemente de seu perfil e de suas necessidades. Seria, sem dúvida, uma via para dar sentido às atividades escolares, possibilitando aos alunos exercer talentos e competências.

Para concluir, convém destacar e indagar-nos: quantas personalidades do naipe de Rachel de Queiroz ou de Jovita Feitosa; de José de Alencar, de Patativa do Assaré ou de Pinto Martins; de Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar) ou de Maria da Penha; de Chico Anísio ou de Renato Aragão; de Expedito Parente, de Rodolfo Teóphilo ou de Otto de Alencar; de Belchior, de Fagner ou de Amelinha, estarão, atualmente, sentados nas carteiras de uma escola pública cearense? Quantos deles poderão vir a desabrochar plenamente suas potencialidades?

## REFERÊNCIAS

---

- ALENCAR, E. M. L. S. Maria Helena Novaes – creative person, creative life. **Gifted Education International**, London, v. 30, n. 2, p. 99-105, 2014.
- ANDRIOLA, W. B. Problemas e perspectivas quanto ao uso dos testes psicológicos do Brasil. **Psique**, Belo Horizonte, v. 6, p. 46-57, 1995.
- ANDRIOLA, W. B. **Detección del Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF) en tests de rendimiento**. Aportaciones teóricas y metodológicas (Tesis Doctoral, 629 p.). Madrid: Editora de la Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- ANDRIOLA, W. B. Psicometria moderna: características e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, p. 319-340, 2009.
- ANDRIOLA, W. B.; PASQUALI, L. A construção de um Teste de Raciocínio Verbal (RV). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 8, p. 51-72, 1995.
- BISQUERRA ALZINA, R. **Metodología de la Investigación Educativa**. Madrid: Editorial la Muralla, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades**: superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: superdotação e talento (Vol. I e II). Coordenado por SANTOS, L. M. & GAIOSO, N. P. Brasília, 1999.
- DAVID, I.; BALOGH, L. Talent research and teacher training for gifted education. **Gifted Education International**, London, v. 29, n. 2, p. 162-173, 2013.
- GAVIN, M. K.; CASA, T. M. Nurturing young student mathematicians. **Gifted Education International**, London, v. 29, n. 2, p. 140-153, 2013.
- KERLINGER, F.; LEE, H. B. **Investigación del comportamiento**: métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw Hill, 2002.
- LESLIE, M. **The vexing legacy of L. Terman**. Stanford: Stanford University, 2000.

- MANDAGLIO, S. Gifted students' transition to university. **Gifted Education International**, London, v. 29, n. 1, p. 3-12, 2013.
- MONTEIRO, S., CASTRO, M., ALMEIDA, L., CRUZ, J. F. A. Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória académica. **Análise Psicológica**, Porto, v. 27, p. 79-87, 2009.
- MOTTA, M. E. Maria Helena Novaes: uma homenagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 259-265, 1999.
- PFEIFFER, S. I.; WECHSLER, S. M. **Youth leadership: a proposal for identifying and developing creativity and giftedness. Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30 n. 2, p. 219-229, 2013.
- PETERSON, J. S. Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. **Gifted Child Quarterly**, Thousand Oaks, v. 53, n. 4, p. 280-282, 2009.
- RENZULLI, J. S. Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. **Exceptionality: a Special Education Journal**, London, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Identification of students for gifted and talented programs**. Corwin Press: Thousand Oaks, Califórnia, USA, 2004.
- SHAVININA, L. V. **International handbook of giftdeness**. Netherlands: Springer, 2009a.
- SHAVININA, L. V. On giftedness and economy: the impact of talented individuals on the global economy. In L. Shavinina (Ed.), **International Handbook on Giftedness**. Netherlands: Springer, 2009b, p. 925-944.
- SIMONTON, D. K. Scientific Talent, Training, and Performance: Intellect, Personality, and Genetic Endowment. **Review of General Psychology**, New York, v. 12, n. 1, p. 28-46, 2008.
- SIMONTON, D. K. Varieties of (scientific) creativity: A hierarchical model of disposition, development, and achievement. **Perspectives on Psychological Science**, London, v. 4, p. 441-452, 2009.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Creativity and intelligence**: a study of Brazilian gifted and talented student. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut. Storrs, Mansfield, CT, USA, 2005.
- VIANA, T. V. **Avaliação Educacional Diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. Tese de Doutorado (não publicada). 300 p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.
- WECHSLER, S. M. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 81-86, 1995.

# FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: análise das percepções dos docentes de uma escola pública do Estado do Ceará

Camila Tauane Monteiro do Nascimento Porfírio<sup>1</sup>

Otávio Vieira Sobreira Júnior<sup>2</sup>

Germana Costa Paixão<sup>3</sup>

*The continued training and the teaching of surdistudents: an analysis of teachers' perceptions of a public school in the State of Ceará*

## Resumo:

Esta pesquisa se propôs a analisar como tem se dado a formação continuada de professores do ensino regular de estudantes surdos do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo natureza qualitativa e exploratória, sendo desenvolvida utilizando como procedimento metodológico o Estudo de Caso, com o uso de um questionário aplicado junto a dez professores do ensino regular, atuantes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maracanaú (região metropolitana de Fortaleza – Ceará), que tinham em suas turmas estudantes surdos. Os resultados sugerem que a inclusão escolar pressupõe mudanças na estrutura escolar e que muitos professores que trabalham com estudante surdos ainda estão distantes do domínio das metodologias inclusivas e com déficit na formação continuada em educação especial, seja por uma jornada de trabalho muito intensa ou pela baixa oferta de cursos de formação em educação especial e inclusiva; e, para ter profissionais capacitados para atender estudantes surdos em sala de aula é preciso investimentos por parte dos sistemas de ensino bem como na perspectiva da auto-formação do professor, que, em conjunto com as políticas públicas, maiores possibilidades de aprendizagem poderá fornecer ao discente.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de Professores. Ensino de Surdos.

## Abstract:

*This research proposed to analyze how has been the continuing education of teachers from regular education of deaf students in Primary School, with a qualitative and exploratory nature, being developed using as methodological procedure the Case Study, with the use of a questionnaire applied to ten teachers of regular education, working in a school of the Municipal Education Network of Maracanaú (metropolitan region of Fortaleza – Ceará – Brasil), who had deaf students in their classes. The results suggest that school inclusion requires changes in the education structure and that many teachers working with deaf students are still far from the field of inclusive methodologies and with a deficit in continuing education in special education, either by a very intense work day or the low supply of training courses in special and inclusive education, and to have professionals trained to meet deaf students in the classroom requires investments by the education systems as well as in the perspective of self-training of teachers, which together with public policies, greater possibilities for learning can provide the student.*

**Keywords:** *Inclusive Education. Teacher Training. Teaching the Deaf.*

1. Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora substituta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e docente Ensino Médio e pré-vestibular dos componentes curriculares de Química e Biologia em uma escola particular em Fortaleza.

2. Especialista em Gestão e Coordenação Escolas pela Universidade Católica Nossa Senhora das Vitórias. Atualmente estudante do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidor Público do Estado do Ceará, lotado como Orientador da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem da SEFOR 1. Trabalhando como Professor Formador e Tutor à Distância do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE/UAB).

3. Doutora em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância UECE / Universidade Aberta do Brasil (UAB). Docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Fametro/UNIFAMETRO.

## 1. INTRODUÇÃO

A legislação que sustenta a formação docente no Brasil passou por mudanças importantes e significativas nos últimos anos, tendo assegurado a inclusão e a aprendizagem de muitos estudantes. Podemos identificar essa inclusão com a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pela regulamentação de profissionais da educação especial, como o Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS) – LIBRAS, professores de Braille, dentre outros. Porém, Campos e Mendes (2015) identificaram, através de uma pesquisa documental, que embora o Ministério da Educação (MEC), por meio da linha de financiamento Universidade Aberta do Brasil (UAB), disponibilize cursos à distância para formação continuada de professores de acordo com as legislações da Educação Inclusiva, muitas regiões brasileiras estão distantes de efetivarem o compromisso com a inclusão escolar.

Como o professor é um dos responsáveis por mediar o conhecimento dentro de uma sala de aula, é imprescindível que ele esteja em constante aperfeiçoamento para poder receber em sua sala de aula, estudantes com diferentes graus e níveis de aprendizado, bem como precisa amparar estudantes com necessidades individuais para que todos sejam incluídos no processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, a criação de um setor de apoio aos estudantes dentro das escolas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, aconteceu como meio de amparo aos estudantes com necessidades individuais.

Mas esse ambiente de atendimento especializado é suficiente para promover uma escola inclusiva? Tanto os profissionais lotados neste ambiente como os profissionais do ensino regular possuem formação continuada específica para o trabalho com estudantes com deficiências? Com que frequência tais profissionais têm acesso a essa formação?

Neste mister, essa pesquisa objetiva discutir aspectos da formação continuada de professores do ensino regular, de uma escola municipal do município de Maracanaú, voltados para o ensino com estudantes surdos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Notas sobre a Educação Especial

Ao longo do século XX, a Educação Especial no Brasil foi organizada pelas instituições privadas filantrópicas, que,

em parceria com as esferas governamentais, promoveram uma educação marcada pela segregação das pessoas com deficiência. Na década de 1970, esse paradigma começou a ser questionado e observou-se a inserção do modelo da integração e normalização dessas pessoas. No final do século XX, a partir dos anos de 1990, o discurso da inclusão passou a ser disseminado no Brasil, sendo que, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que já completou dez anos de existência (RAFANTE; SELINGARDI; DA SILVA; SILVA, 2019).

A política de inclusão educacional no Brasil gerou uma série de mudanças nas escolas e na educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), categoria que abrange pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2013). Tais modificações deveriam ter impacto na estrutura física escolar, na composição organizacional, na formação docente, no papel da educação especial, entre outras (PRIETO, 2012).

A educação inclusiva, muitas vezes confundida com um outro termo bastante discutido atualmente, educação especial (doravante discutido), possui conceito amplo. Mas entende-se educação inclusiva como educação para todos, onde estudantes com diversas deficiências não são obrigados a se readaptarem para poder conviver escolar e socialmente e realizar as atividades já executadas pelos demais estudantes do ensino regular, definição e atitudes mais específicas que as defendidas pela educação especial; e sim, onde os estudantes, professores e demais profissionais do ensino regular se preparam para conviver e receber esses estudantes (FIGUEIRA, 2019).

Já educação especial, por sua vez, sempre enfrentou dificuldades e tem certa atenção desde a década de 50, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e seus princípios democráticos. Porém, os recursos para a educação com estudantes com deficiências eram escassos, sendo a grande maioria destes estudantes isolados dos demais (CARNEIRO; UEHARA, 2016). Desde muito tempo, o preconceito em aceitar um estudante deficiente existe e, inclusive, ainda encontramos esse tipo de resistência, além de diversas limitações. Por isso, há urgência e importância em estimular e promover políticas públicas e regulamentações legais para a educação especial, para que ela seja definitivamente inclusiva e de qualidade.

Conforme resultados obtidos por Balbinot (2016), o estado do Ceará, tem passado por um processo de modificação no seu modelo de atendimento aos sujeitos

alvos da educação especial. Corroborando com o que é proposto pela sociedade e pelas legislações, há uma busca ou fomento de meios educacionais que propiciam uma menor segregação dos sujeitos e assim, provavelmente, o emprego de práticas mais inclusivas. Entretanto, o autor verifica que o percentual representativo da educação especial, dentro da totalidade dos educandos no estado, ainda está muito aquém do que seria o apropriado se pensarmos em cada peculiaridade que gera a necessidade de AEE.

## 2.2 A legislação e a Educação Especial

A inclusão da educação especial nas escolas brasileiras, como uma política pública, passou a ser adotada após o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, aliada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, e esclarece em seu artigo 2º que todas as escolas devem matricular estudantes com necessidades especiais, garantindo condições plenas de ensino para todos (BRASIL, 2001).

A partir dessa regulamentação, outros programas foram implementados pelo Ministério da Educação, como o Programa de Educação Inclusiva em 2003. No ano seguinte, o Ministério Público Federal publica um documento "O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", visando o cumprimento dos direitos aos estudantes com e sem necessidades especiais no ensino regular (PRIETO, 2012). Em 2007 temos a concretização dessas regulamentações com o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado diretamente vinculado às Salas de Recursos Multifuncionais, que atualmente conhecemos como AEE, sala de apoio aos educandos do PAEE (BRASIL, 2011). Nessas salas multifuncionais encontram-se recursos pedagógicos que permite complementar o ensino comum, facilitando a comunicação e o desenvolvimento dos usuários desse espaço.

A prefeitura de Maracanaú, em seu Plano Municipal de Educação (PME) (2012-2021), enfatiza a importância da construção de espaços inclusivos a partir de práticas emancipadoras, aborda historicamente como foram implantadas algumas instituições que visam criar um suporte para um atendimento qualitativo de pessoas com necessidades especiais. E com o objetivo de "universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, [...] na rede regular de ensino", o município de Maracanaú, propôs em seu PME (2012-2021) a meta 13, que visa, dentre outras atividades, ampliar a oferta do ensino de

LIBRAS para professores da rede, implantar educação bilíngue no currículo do sistema de ensino e promover encontros entre os professores da rede municipal de ensino e os profissionais fornecidos pelo AEE.

## 2.3 A Formação de professores em Educação Especial para o ensino de surdos

A temática acerca da formação de professores em educação especial configura-se como uma rede complexa que engloba o campo do ensino superior, as diretrizes curriculares para a educação básica e o modelo de AEE da Educação Especial (BUENO; MARIN, 2011).

De acordo com Mendes (2011) os cursos de formação de professores para atuarem na educação especial no Brasil foram iniciados em 1955 e até o ano de 1972 eram oferecidos, majoritariamente, em formato de especialização em nível médio para aqueles que concluíam o curso normal. Somente a partir das reformas realizadas no início da década de 70, a formação de professores para atuarem no ensino especial passou a ser realizada em nível superior, com o surgimento das propostas de habilitação nos cursos de pedagogia (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

O Plano Nacional de Educação trouxe essa perspectiva de educação inclusiva pra mais próximo da realidade, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define "que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Propondo que todos os profissionais que trabalham nessa escola inclusiva, estejam preparados para receber esses estudantes, garantindo uma educação eficaz.

Segundo Poker e Mello (2016), existem instrumentos jurídico-normativos que preveem a formação de professores do ensino regular e de professores da educação especial e inclusiva, mas surgem questionamentos quanto ao preparo desses profissionais para atenderem a essa nova demanda de estudantes. É importante que sejam feitas reflexões sobre a formação docente, tanto inicial como continuada, com viés voltado para a educação inclusiva e suas regulamentações.

Atualmente, as comunidades surdas já conquistaram vários espaços relacionados à educação e ao uso da

LIBRAS. Tais conquistas estão intrinsecamente ligadas às aprovações do legislativo através de Decretos e Leis que garantem ao surdo seu direito como cidadão (FERNANDES, 2016).

Para Strobel (2009), o sujeito surdo encontra o mundo com os olhos e, esta experiência visual, favorece a comunicação com o meio. Para o autor, a surdez é uma experiência visual e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreensão do universo em seu entorno, se constroem como experiência visual

Reily (2003) afirma que devem ser incentivadas, na escola, as leituras de imagens, estratégias visuais de leitura e interpretação, e o uso dos recursos tecnológicos, pois trarão significativas contribuições. O profissional da área precisa experimentar na sua práxis a possibilidade de utilizar os recursos visuais imagéticos para melhor compreender um texto. As imagens podem ser lidas e interpretadas, portanto, qualquer conteúdo pode ser organizado a partir de informações visuais.

Monteiro (2018) reforça tal pensamento ao nos trazer que o professor, antes de ministrar qualquer disciplina para o estudante surdo, precisa compreender que esses últimos possuem uma percepção de mundo diferente dos ouvintes. Tanto professores, como estudantes surdos e Intérpretes de LIBRAS (ILS) se deparam com muitas dificuldades em sala de aula porque existem inúmeros caminhos a seguir. Por isso, é importante que o professor também conheça a LIBRAS e não ponha toda responsabilidade de comunicação com os estudantes surdos para o intérprete.

O professor como mediador da prática educacional e responsável pelas mudanças que transformam o processo educativo, precisa ressignificar seus conceitos sobre aprendizagem, trabalhando as diferenças nos espaços escolares, o que exige um pensar e um agir diferenciado dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão (LORENZETTI, 2001). Por isso, é de extrema importância que algumas horas semanais estejam disponíveis para o aperfeiçoamento profissional, devendo o Estado assegurar políticas de oferta de formações.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nessa pesquisa foi do tipo qualitativa, exploratória, pautada no estudo de caso como método de pesquisa empírico que investiga um fenômeno dentro de um contexto real (YIN, 2001). Foram

realizadas entrevistas semiestruturadas relacionadas à formação de professores do ensino regular.

A pesquisa foi realizada em uma escola regular da rede pública municipal de ensino, localizada no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, Ceará, no bairro Jereissati I. E teve sua motivação centrada no fato de ser uma escola polo de educação de surdos, referência no município. Antes da elaboração do questionário, foi feito um breve estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de verificar se a escola estava preparada para acolher e incluir os estudantes surdos no mesmo espaço que os ouvintes.

Toda a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e, durante todo o estudo, seguiu-se os princípios éticos recomendados pela Resolução 196/96 (BRASIL, 1996). Os professores participantes concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sempre apresentado antes do início da participação na pesquisa.

A pesquisa teve o propósito de verificar se os professores do ensino regular possuíam formação continuada em educação inclusiva para estudantes surdos. Dessa forma, um questionário semiestruturado foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms*®, dentro da plataforma *Google*® e que foram aplicadas durante o mês de setembro de 2020.

Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram: ser professor da rede pública municipal de ensino, estar atuando nas séries do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e ter, pelo menos um estudante surdo em sala de aula. Ao todo, 10 professores responderam ao questionário.

O questionário foi dividido em três partes, a constar: na primeira parte encontraram-se questões que ajudaram a traçar o perfil dos professores; na segunda parte, os processos de interação na sala de aula; e a terceira parte, o suporte oferecido pela rede de ensino. Foi utilizada a escala de Likert (1932) para algumas perguntas em que o professor entrevistado poderia escolher uma das seguintes alternativas: discordo totalmente, discordo, indiferente (ou neutro), concordo e concordo totalmente, sendo a escala crescente do grau de conformidade da pergunta. Os questionários foram analisados por uma estatística básica utilizando médias e porcentagens.

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas obtidas em cada questão proposta

no questionário, foi possível analisar como a formação continuada de professores do ensino regular de estudantes surdos do Ensino Fundamental II (Anos Finais) acontece em uma escola municipal pertencente à região metropolitana de Fortaleza no Ceará.

A primeira pergunta do questionário baseou-se na formação acadêmica de cada participante. Dos entrevistados, 30% têm somente graduação, 30% são especialistas e 40% mestres. Com relação às temáticas de cada pós-graduação, somente duas especializações eram em temáticas voltadas para educação especial, as demais eram da área de graduação do professor. Mesmo os entrevistados sendo instruídos em sua formação inicial e capazes de transformar uma sala de aula, muitas vezes a falta de uma formação mais específica ou aprofundada, voltada para o estudante surdo, pode promover aulas menos atrativas ou mais excludentes, gerando um conseqüente desânimo a esse profissional. Dessa forma, faz-se necessária a formação continuada como ação interventora, de (re)aprendizado, (re)significado de suas práticas diárias, de compreensão dos desafios enfrentados dentro das suas realidades escolares, visando contribuir com novas possibilidades de realização de atividades (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

O tempo de atuação docente desses professores participantes da pesquisa variou de oito a 30 anos, e com carga horária distribuída em 100 horas mensais (20%), 200 horas mensais (60%) e 300 horas mensais (20%). Quase 80% dos entrevistados passam pelo menos 200 horas na docência, o que comparamos com os dados obtidos por Pereira *et al.* (2014), onde os professores com maior carga horária apresentaram piores escores em todos os domínios da qualidade de vida, com alguns acometimentos de patologias. A sobrecarga de trabalho corrobora para que muitos professores não busquem uma especialização profissional ou, como mostrado nessa pesquisa, os professores não conseguem fazer uma pós-graduação com foco no público-alvo de seu trabalho, estudantes surdos.

É interessante observar que durante a graduação, 60% não cursaram a disciplina de LIBRAS e apenas 40% cursaram, mas por um semestre somente. Segundo Carneiro e Uehara (2016), esse dado é relevante porque a inclusão de estudantes surdos no ensino regular é recente em nossas políticas educacionais e em nossa realidade escolar, então era esperado que os professores com mais anos de docência, não tivessem tais disciplinas em suas graduações.

Oliveira (2016, p. 9) afirma "exige-se que a escola esteja preparada para atender a demanda de alunos com

deficiência, com professores capacitados e com formação na área para planejar suas práticas educativas conforme a realidade de cada turma", de posse dessa afirmação, comparo com os resultados obtidos na pesquisa. 60% dos professores não possuem algum curso de extensão em LIBRAS e apenas 10% tinham o curso de intérprete de LIBRAS, o que nos faz refletir sobre como esses professores estão conseguindo promover inclusão sem a devida formação e que, também, nos leva a uma segunda reflexão: se tais professores não tem cursos de especialização voltados para a docência com o estudante surdo, é imprescindível formação continuada constante para amparar esse profissional em sua prática diária.

O professor entrevistado 8 comentou que: "Na faculdade não existia disciplina de LIBRAS e precisamos de formação continuada constantemente" (*sic*). É necessário que o professor tenha as ferramentas básicas para desenvolver a sua prática pedagógica, para que possa alcançar os seus objetivos. A capacitação e a conseqüente qualificação do docente devem ser constantes e em serviço, superando o conceito de formação como algo acabado; sendo, pois, um processo constante (MARQUES, 2000). Da Costa e dos Santos (2018) acrescentam que a formação e capacitação dos professores são pontos importantes que geram um entrave nas metodologias para atender os estudantes surdos em sala de aula, e que normalmente a não capacitação dos docentes está associada a falta de disponibilidade de tempo e a falta de conhecimento aprofundado da língua de sinais.

Observamos que 10% dos entrevistados relatam que trabalham há mais de 10 anos com estudantes surdos, 60% entre 5 e 10 anos, 20% entre 2 e 5 anos e 10% abaixo de dois anos. É possível perceber que a grande maioria dos professores está entre 5 e 10 anos de docência, fato que incita mais um questionamento: por que esses professores que possuem alguns anos de docência com estudantes surdos não buscaram uma especialização na área?

Freitas e Pacífico (2020, p. 147) afirmaram que "os problemas que permeiam o universo da formação continuada afetam de maneira diferente cada professor, chegando ao ponto de alguns profissionais não se interessarem mais em estudar". Os autores evidenciaram, ainda, que alguns professores não demonstravam interesse em ter uma qualificação, porque uns já estavam próximo da aposentadoria; outros não viam mais motivos para continuar estudando já que os cursos não contemplavam a realidade vivida por eles, havia falta de incentivo financeiro ou jornada tripla de trabalho, dentre outros.

Com relação a interação professor-estudante surdo, 30% dos professores entrevistados sentiam dificuldades de interagir com o estudante surdo dentro de sala de aula, 20% acreditam ser consequência da não formação na área, embora o professor 3 tenha dito que "os estudantes surdos são mais focados nas aulas e desenvolvem suas habilidades melhor do que os que não são surdos. Os dois estudantes que tive, eram os melhores da sala, por isso nunca senti dificuldade em interagir com eles" (*sic*).

Com esses dados, é possível observar que alguns professores se preocupam ou ainda sentem dificuldades ao inserir estudantes com deficiência em classes regulares, pois a maioria dos professores realmente não possui formação específica para encarar essa situação. A partir do momento em que a orientação inclusiva começa a ser inserida na educação regular, é exigido do professor uma adaptação em seu ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem a trabalhar as necessidades individuais de cada estudante, por isso, é imprescindível que todos os educadores estejam preparados para atuar de forma competente junto a esses estudantes em cada etapa do ensino (OLIVEIRA, 2016).

Sobre as adaptações que os professores pesquisados aplicam nas provas elaboradas aos estudantes surdos estão entre o uso de imagens, gincana com alfabeto de LIBRAS, transcrição da atividade, questões objetivas, apoio dos intérpretes para sinalizar as provas e uso de vídeo e *gif* para atividades *on-line*. Apenas um professor disse não fazer adaptação. A elaboração de novas estratégias e métodos de ensino precisam se adequar à forma de aprendizagem desse estudante surdo, Lacerda *et al.* (2013) abordam as necessidades formativas dos docentes e o uso de metodologias adequadas por eles.

[...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do estudante surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para estudantes ouvintes, e para os estudantes surdos esse recurso pode se tornar essencial (LACERDA *et al.* 2013, p. 191).

A escola escolhida para a coleta dos dados foi uma escola regular polo de estudantes surdos referência no município de Maracanaú, e de posse do plano municipal, foi questionado aos professores quanto a presença de espaços inclusivos, na escola, a partir de uma prática emancipadora, criando suporte para um atendimento

qualitativo. 60% dos participantes concordaram com a existência de espaços inclusivos e 40% concordaram totalmente com a existência desse espaço. Da mesma forma, 50% concordaram que o Plano Político Pedagógico da escola assegura inclusão do atendimento ao estudante surdo e 50% concordaram totalmente. Outra questão abordada foi se a escola promovia encontros e ou formações entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE. Os professores afirmaram que sim e numa frequência de mensal a bimestral, em quase todas as atividades promovidas pela escola, o AEE estava presente.

Questionou-se se esses professores se sentiam incapacitados de atender as necessidades pedagógicas do estudante surdo dentro de sala de aula, 20% sentiam-se incapacitados, 50% discordaram e 30% discordaram totalmente da afirmação. Infelizmente, existe uma lacuna nos cursos de licenciatura, pois eles ainda não estão formando professores preparados para trabalhar com a diversidade. Muitos trabalhos têm sinalizado para a necessidade de uma formação consistente do professor, que englobe os conteúdos e as estratégias metodológicas adequadas e necessárias para que possam atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais de modo responsável (FERREIRA, *et al.*, 2014).

Também foi questionado aos entrevistados se eles, enquanto professores de estudante surdo, sentiam-se amparados para atender às necessidades pedagógicas dele dentro de sala de aula, e se caso não sentissem, se procuravam ajuda. Apenas 20% afirmaram que não se sentiam amparados, mas sempre procuravam ajuda.

Quanto aos tipos de suporte que o professor entrevistado possuía em sala de aula, foram elencados a produção de material adaptado (40%), formação continuada (30%), e outros (10%), e em todas as respostas havia a inclusão do suporte intérprete (100%). O professor 2 acrescentou: "A Escola que leciono tem AEE e é Polo de Surdos. Então nessa escola, diferente de outras no município, somos muito bem assistidos" (*sic*).

De acordo com Bandeira (2009, p. 14), "o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com a finalidade didática", por isso, nessa pesquisa foram elencados alguns recursos midiáticos (como *Datashow*, computador, aplicativos, câmera filmadora e outros) e questionado aos professores participantes quanto ao seu uso em sala de aula para os estudantes surdos: a resposta foi que 60% utilizavam computador e data show, enquanto 40% utilizavam outros recursos e 10%

utilizavam nenhum. Observa-se que poucos recursos midiáticos são utilizados pelos professores para compor uma aula inclusiva. Desta forma, necessitamos de uma análise mais aprofundada para verificar se as ferramentas disponíveis atendem às necessidades dos discentes surdos. Freitas (2007, p. 17) acrescenta que "a produção de materiais e equipamentos didáticos deriva mais dos interesses dos fabricantes e dos fornecedores do que da necessidade dos educadores e educandos".

Buscando entender e verificar se não havia exclusão dos estudantes surdos durante as aulas, foi questionado aos professores participantes se eles costumavam interagir com o estudante surdo em sala de aula, e 30% manifestaram que interagem em menor grau e 70% que interagem em maior grau. Desta forma, foi questionado aos docentes se eles costumavam promover a interação entre os discentes com surdez e os discentes ouvintes em sala de aula. Todos os professores afirmaram que promoviam a interação através de dinâmicas, trabalhos em dupla ou coletivos, além de atividades físicas adaptadas, processos criativos em artes, aulas no formato circular e seminários em LIBRAS.

Embora os professores trabalhem e executem estratégias que visem a maior inclusão do estudante surdo, ainda é preciso muita transformação dentro da escola, o que enfatiza ainda mais a importância de uma formação continuada para os professores do ensino regular que trabalham com estudantes surdos. Afirmação que se alinha com a feita por De Moraes Schubert, Da Silva e Coelho (2019, p. 13904):

[...] Aos professores, faltam condições adequadas de formação e trabalho no ensino regular, pois com a responsabilidade inclusiva os estudantes são inseridos em sala sem que primeiro seja ofertado ao professor o apoio e preparo para o trabalho com a diversidade e necessidades educativas específicas o que pode levar o processo de ensino – aprendizagem e a própria escola dita inclusiva ao fracasso mesmo diante de ações aparentemente corretas (DE MORAIS SCHUBERT; DA SILVA; COELHO, 2019, p. 13904).

Quanto a participação do professor em alguma formação que apresentou como foco a temática estudantes surdos em sala de aula, 30% afirmaram que nunca participaram de uma formação com essa temática, já 50% participaram dentro do prazo de um ano, e 20% participaram dentro do prazo de seis meses. Desta forma, podemos verificar que o sistema educacional atual é falho com boa parte do corpo docente no que diz respeito a formação continuada para a educação especial com estudantes surdos. Um processo de formação continuada deve ser estabelecido, de modo que os docentes tenham treinamentos regulares acerca

das diversas temáticas educacionais que envolvem o discente com surdez. Pois, quanto mais capacitado for o corpo docente para lidar com a educação especial, maior conforto poderá fornecer ao discente durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os professores foram questionados quanto à importância de ter a formação continuada voltada para o ensino de discentes surdos em sala de aula. Pode-se observar que 50% acreditam ser importante, já para 30% dos entrevistados a formação continuada foi considerada muito importante, e 20% foram indiferentes e neutros.

Esses números evidenciam que boa parte do corpo docente necessita, antes da formação continuada, de uma percepção quanto a importância da educação especial, bem como, pesquisas mais profundas para entender quais os motivos da falta de interesse. É interessante observar também, com esse resultado, a tendência à responsabilização do outro, seja do intérprete ou de outro profissional, por exemplo. Sendo assim, uma pesquisa mais abrangente para o alinhamento das expectativas do corpo docente com a educação especial deve ser realizada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar que a Escola pesquisada tem seguido o PME, que está em consonância com seu PPP, com relação à formação continuada de professores do ensino regular na educação inclusiva para estudantes surdos, visto que os profissionais do AEE, nesta escola, realizam formações com foco na temática estudantes surdos em sala de aula, dentro do prazo de seis meses a um ano.

Embora a educação inclusiva tenha avançado bastante nos últimos anos, ainda existem entraves como sobrecarga de trabalho, recente implantação de políticas públicas de inclusão do estudante surdo ou pela baixa oferta de cursos de formação em educação inclusiva ao docente. Porque mesmo que existam leis que assegurem a educação e inclusão ao estudante surdo no ensino regular, ou que existam estratégias e metas para serem alcançadas nos Planos Nacionais, nem sempre o docente tem o domínio das metodologias inclusivas, como foi possível observar através da fala de um dos professores participantes da pesquisa. Apesar da escola em questão ser polo de educação de surdos referência do município e possuir formações continuadas constantes na temática estudantes surdos, alguns professores não se responsabilizam em acolher o estudante surdo ou de promover estratégias para

inclusão deste em sala de aula, colocando toda a responsabilidade da educação para o intérprete de LIBRAS, o que reforça a ideia de que não basta apenas a lei assegurar, é preciso que o docente tenha conhecimento de que faz parte também desse processo de inclusão.

E nesse sentido, capacitar o docente, através da formação continuada, e fomentar a reflexão de suas

práticas pedagógicas destinadas ao ensino e a aprendizagem de estudantes surdos continua sendo um dos caminhos para a ampliação dos recursos educacionais e seus benefícios, pois, quanto mais capacitado for o corpo docente para lidar com a educação especial, maiores possibilidades de aprendizagem poderão fornecer ao discente.

---

## REFERÊNCIAS

---

BALBINOT, A. D. **A Educação Especial no Ceará: um estudo da evolução dos indicadores entre 2005 e 2014.** Cinergis, v. 17, n. 1, 2016.

BANDEIRA, D. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração.** Materiais didáticos. Curitiba, PR: IESDE, p. 13-34, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada pela redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 05 abr. 2013, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos.** Brasília, 4(2):15-25, 1996.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores; dez anos depois. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, p. 111-130, 2011.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 911-934, 2016.

DA COSTA, L.; DOS SANTOS, L. F. Adaptação de materiais/recursos na educação de surdos: uma revisão bibliográfica. **Comunicações**, v. 25, n. 3, p. 293-320, 2018.

DE MORAIS SCHUBERT, S. E.; DA SILVA, R. Q.; COELHO, L. A. B. Os desafios da inclusão do surdo/The challenges of deaf inclusion. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 9, p. 13891-13909, 2019.

FERNANDES, J. M. **Propostas alternativas para a educação inclusiva a surdos**: enfoque nos conteúdos de balanceamento de equações químicas e estequiometria para o Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2016.

FERREIRA, W. M.; et. al. Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 3, p.185-193, 2014.

FIGUEIRA, E. **Introdução geral à educação inclusiva**. São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2019.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 132 p., 2007.

FREITAS, S. L.; PACIFICO, J. M. **Formação continuada**: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, n. 1, p. 141-153, 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de estudantes surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Orgs.). **Tenho um estudante surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, p. 185-200, 2013.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do estudante surdo no ensino regular**: a voz das professoras. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79505>. Acesso em 19/12/2020.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.865, de 15 de junho de 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Maracanaú, para o Decênio 2012 a 2021. Maracanaú: Câmara Municipal, [2012]. Disponível em: <https://camaramaracanau.ce.gov.br/leis-municipais-2019/>. Acesso em: 26 maio 2020.

MONTEIRO, Y. S. **As estratégias utilizadas pelos intérpretes de Libras nas aulas de inglês em escolas da rede pública**. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, 2018. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36402>. Acesso em 19/12/2020.

OLIVEIRA, J.B.de. **Educação inclusiva**: (re) pensando a formação de professores. Monografia. Universidade Federal da Fronteira Sul. SC, 2016. Disponível em [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45335/1/2018\\_eve\\_rcfreitas.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/45335/1/2018_eve_rcfreitas.pdf). Acesso em 19/03/2022.

POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 619-624, 2016.

PRIETO, R.G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a estudantes com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S.L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, p.41-59, 2012.

RAFANTE, H. C.; SELINGARDI, S. C.; SILVA, S. D. O. D.; SILVA, L. V. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In.: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

# RESULTADOS DE UMA PESQUISA DE MESTRADO MOSTRANDO UM POUCO DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Michele Padilla Pedroso Vígari<sup>1</sup>  
Vilma Lení Nista-Piccolo<sup>2</sup>

## *Results of a master research showing a little of the construction of autonomy in the daily life of early childhood education*

### **Resumo:**

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma dissertação de mestrado mostrando os resultados da pesquisa originados, no qual foi estudado a influência das práticas ocorridas no cotidiano escolar, na aquisição da autonomia das crianças de 2 a 4 anos. Participaram da pesquisa professores de uma escola de Educação Infantil. Respeitando o critério de saturação, este trabalho se pautou numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo, interpretando os fenômenos ocorridos, registrados em anotações feitas diretamente pelo pesquisador, e as respostas dadas às perguntas realizadas nas entrevistas semiestruturadas. A interpretação dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo, baseando-se na descrição das informações, na redução em Unidades de Registros agrupadas em Unidades de Contexto e transformadas em categorias de análise. Os resultados apontaram diversas situações que pouco colaboram com a construção da autonomia, por diversos movimentos que não estão ao comando do professor.

**Palavras-chave:** Autonomia. Educação Infantil. Prática Docente.

### **Abstract:**

*In this article, we present an excerpt from a master's thesis showing the results of the research, in which the influence of practices that occur in daily school life, in the acquisition of autonomy of children aged 2 to 4 years, was studied. Teachers from a kindergarten school participated in the research. Respecting the saturation criterion, this work was based on a qualitative, descriptive approach, interpreting the phenomena that occurred, recorded in notes taken directly by the researcher, and the answers given to the questions asked in the semi-structured interviews. Data interpretation was based on Content Analysis, based on information description, reduction in Record Units grouped into Context Units and transformed into analysis categories. The results pointed to several situations that do little to contribute to the construction of autonomy, due to several movements that are not under the command of the teacher.*

**Keywords:** *Autonomy. Early Childhood Education. Teaching Practice.*

1. Doutoranda em Educação pelo Programa de Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). Professora de Educação Infantil – Creche.

2. Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

## 1. INTRODUÇÃO

Após alguns anos trabalhando na Educação Infantil, com crianças de 2 a 4 anos de idade, percebemos a importância da construção da autonomia em seus comportamentos. Observamos que algumas práticas docentes ocorridas no cotidiano escolar em creches, com essa faixa etária, podem, ou não, influenciar no processo de desenvolvimento da autonomia dessas crianças.

De acordo com Freire (2011, p.105), "Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas".

Os referenciais de Educação Infantil (BRASIL, 1998) dizem que a autonomia está ligada à independência da criança, enfatizando que é, a partir do exercício da cidadania, que ela conquista desde cedo possibilidades de opções para fazer escolhas, e ainda para adquirir um autogoverno em suas atividades. Segundo o documento, o desenvolvimento da autonomia se dá por meio de suas interações, das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas pelo educador no ambiente escolar, propiciando-lhe condições para tomar decisões.

Toda a estrutura da escola, como as salas de aula, o pátio, o parque, o banheiro e o refeitório, são espaços onde acontece a interação das crianças. É ali que as propostas podem promover, ou não, a independência delas nas possibilidades do "fazer sozinho" (BRASIL, 1998, p.39). São as atitudes dos docentes que podem estimular o processo das crianças conquistarem sua autonomia, por exemplo, em ações como trocar de roupas, dobrá-las e guardá-las; pegar suas coisas em suas mochilas; atuar nas atividades de comer e brincar com o outro. Essas são possibilidades, mas "para favorecer o desenvolvimento da autonomia é necessário que o professor compreenda os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos" (BRASIL, 1998, p.40).

A Educação Infantil, de acordo com as diretrizes nacionais, corresponde à fase das crianças de 0 a 5 anos, contemplando creche e pré-escola. Esse ambiente requer reflexão sobre seu significado para o desenvolvimento integral delas, porque é ali que elas passam a maior parte do tempo do seu dia, convivendo com regras, horários e atividades planejadas.

Por diferentes razões, elas são obrigadas a ficar longe de suas figuras parentais, o que pode gerar uma dependência emocional dos profissionais da Educação que as acompanham e influenciam a aquisição de sua

autonomia.

A criança começa a desenvolver suas habilidades desde o seu nascimento, e a autonomia pode ser explorada, de acordo com Vercelli (2013), desde os primeiros meses de vida. Para o desenvolvimento emocional dos bebês, a presença da mãe é fundamental, pois o aconchego físico promove aprendizagem, entretanto, quando eles chegam na creche, devem aprender a dividir o colo dos profissionais com as outras crianças. O aprender a repartir o colo acontece desde os quatro meses de vida.

Portanto, o ambiente escolar é um espaço que desempenha uma real importância no cotidiano da criança, pois, extrapolando o limite dos seus muros, ele deve ser uma extensão da vida familiar para que a criança se sinta segura e protegida.

Dentro da escola, o professor proporciona ao educando a passagem da "curiosidade espontânea" para a "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 2011), aguçando-a ainda mais, pois "é só ela que me faz perguntar, conhecer, atuar mais, perguntar, re-conhecer" (FREIRE, 2011, p. 84).

Para compreendermos se as práticas docentes podem direta ou indiretamente alterar a conquista da autonomia da criança, é preciso pontuar aspectos relevantes que se dão no cotidiano escolar. Alves (2003) analisa o significado dessa temática, quando afirma que é "o conhecimento tecido em cada ação cotidiana de docentes nas suas relações com alunos, alunas e todos e todas com que lidam cada dia" (ALVES, 2003, p. 82) que determina até que ponto a criança conseguirá conquistar sua independência.

O cotidiano escolar representa mais do que uma estrutura de muros fechados: é um lugar onde, por meio das relações interpessoais, professores e alunos interagem para descobrir o conhecimento. Alves (2003) e Gonçalves (2014) dizem que a realidade, no cotidiano escolar, não é fixa ou estática, mas está em constante movimento, pois os sujeitos que dele fazem parte estão sempre em desenvolvimento.

Gallo (2007) afirma que o cotidiano escolar se caracteriza por todos os acontecimentos rotineiros que ocorrem não só em sala de aula, mas na escola como um todo. Tais acontecimentos englobam tudo o que norteia o dia a dia da criança na escola com seus respectivos atores, como professores, gestores, funcionários, pais e comunidade. Freire (2011) relata que o ato de educar vai além de estar em uma sala de aula, pois o mais importante é dialogar com os pares e com a comunidade.

A partir da vivência como docente na Educação Infantil,

surgiu-me o interesse de compreender como se dá o processo de desenvolvimento da autonomia da criança, analisando aspectos do cotidiano escolar nessa faixa etária. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de compreender as atitudes docentes em diferentes situações ocorridas em aulas num determinado "Centro de Educação Infantil". Foram analisadas as práticas pedagógicas proporcionadas no ambiente de uma creche, visando interpretar como elas poderiam ser estimuladoras em todo o processo de desenvolvimento da autonomia.

O objetivo desta pesquisa foi compreender até que ponto as ações promovidas pelos professores na creche em seu cotidiano escolar mostram-se favoráveis, ou não, à conquista da autonomia com crianças que ali frequentam (com ênfase nas idades de 2 a 4 anos).

As bases teóricas que sustentaram o trabalho apoiaram-se em autores primários como Piaget, Paulo Freire, em suas respectivas áreas de conhecimento, além de em outros não menos importantes para a comunidade acadêmica, Nilda Alves, Patrícia Corsino, Loris Malaguzzi, Lawrence Kohlberg interpretado por Ângela Biaggio e Yves de La Taille.

Este artigo é composto por um aprofundamento nas questões da Educação Infantil e na temática da autonomia da criança, além de trazer apontamentos voltados às práticas pedagógicas para essa fase de ensino. As observações das práticas docentes, somadas às entrevistas com as professoras de um "Centro de Educação Infantil" de Sorocaba foram interpretadas a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2007). Os dados levantados geraram um elenco de Unidades de Registro, as quais foram agrupadas em Unidades de Contexto, consolidadas em Categorias, conforme as orientações da autora. A interpretação das categorias possibilitou a compreensão de como a atuação docente pode favorecer o processo de desenvolvimento da autonomia e da heteronomia das crianças.

A importância da temática deste estudo se dá pela possibilidade de compreender as ações facilitadoras presentes nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar que podem influenciar as atuações docentes.

## 2. A PESQUISA

Os questionamentos que geraram este estudo surgiram a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano escolar da Educação Infantil. No decorrer da docência, as questões que permeiam a autonomia da criança nos

incomodaram, permitindo-nos enveredar para reflexões sobre a temática em questão, apontando um referencial teórico que deu luz ao caminho a ser percorrido na pesquisa. Nosso interesse era saber como as práticas docentes direcionadas à vivência das crianças na creche poderiam contribuir, ou não, para sua autonomia.

Essas inquietações ocorreram no local de trabalho, em um Centro de Educação Infantil de Sorocaba, no qual as crianças ficam em período integral, acompanhadas em cada sala de aula por um professor e auxiliares de educação, os quais são concursados e possuem Ensino Médio.

O número de adultos para a quantidade de crianças em sala de aula é definido pela resolução que instituiu as diretrizes precedidas por um parecer que trata de várias questões relativas à qualidade (Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98). Por exemplo, na relação adulto-criança, indica a seguinte proporção: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos (BRASIL, 2010, p.34).

O Centro de Educação Infantil funciona em período integral e as crianças permanecem ali por dez horas. As professoras trabalham no período da manhã, das 07h às 12h, com auxiliares de educação que são concursados e possuem no mínimo o Ensino Médio. E, no período da tarde, as crianças são acompanhadas somente pelas auxiliares, sendo que as atividades propostas são realizadas sob a supervisão de um orientador pedagógico.

Foi nesse ambiente que nossa pesquisa se pautou para interpretar a construção da autonomia da criança, observando aulas e realizando entrevistas com as professoras envolvidas nessa creche.

A abordagem metodológica escolhida para a realização deste trabalho foi a qualitativa que "utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação" (SAMPLERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 33). A definição pela abordagem qualitativa se deu pela temática que tem um enfoque interpretativo, pois os dados coletados não poderiam ser quantificados para atingirmos os objetivos traçados na pesquisa. Segundo Gil (2010), trabalhos que buscam compreender dados qualitativos, pautando-se numa visão teórica sobre o problema e partindo das informações adquiridas numa determinada realidade, caracterizam-se como tipo descritivo.

Como técnicas metodológicas, foram definidas

observações e entrevistas com as professoras do Centro de Educação Infantil, que atuam com crianças de 2 a 4 anos de idade, visando analisar como as atitudes dos docentes durante a prática das atividades propostas podem influenciar a autonomia da criança. Enfocamos o todo, sem perder a subjetividade expressa nas informações coletadas, respeitando a nossa visão de pesquisador. Segundo Thomas e Nelson (2012, p.322), "a característica mais significativa da pesquisa qualitativa é o conteúdo interpretativo em vez de preocupação excessiva sobre o procedimento".

Por meio da pesquisa descritiva (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008), fizemos a análise dos registros das observações das aulas e das respostas dadas às perguntas feitas em entrevistas com as respectivas professoras das turmas observadas nesse Centro de Educação Infantil. As informações levantadas transformaram-se em dados que foram interpretados à luz das teorias estudadas, os quais nos apontaram resultados sobre a prática docente voltada à questão da autonomia da criança de 2 a 4 anos.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram definidas três etapas: na primeira foi feita uma investigação bibliográfica para fundamentação do trabalho; na segunda, dedicou-se à pesquisa *in loco*; na terceira etapa, a partir da análise das informações coletadas, deu-se a interpretação, resultando possíveis considerações.

## **2.1 Detalhamento dos caminhos percorridos**

### **2.1.1 Primeira Etapa da Pesquisa**

As teorias que fundamentaram a temática do trabalho pautaram-se em estudos sobre as questões que envolvem a atuação docente e em pesquisas que abordam especificidades da infância, principalmente no tocante ao desenvolvimento da sua autonomia. As bases de dados para consultas de periódicos foram: Scielo e todas aquelas inseridas no Portal Capes que apresentam estudos relacionados à Educação e à Educação Infantil.

Para levantar dissertações e teses, buscamos em SBU – Unicamp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, na área de Educação, relacionadas à Educação Infantil. Foram elencados também alguns livros escritos por autores que publicam acerca da Educação, no que diz respeito à Educação Infantil, autonomia e desenvolvimento da criança e ainda aqueles que estudam atuação docente.

Todo o embasamento teórico fundamenta nosso trabalho. Por meio desse referencial bibliográfico como

subsídios necessários para a interpretação dos dados, foi possível desenvolver a pesquisa.

Complementando esse estudo, foram levantados documentos do Centro de Educação Infantil de Sorocaba, com autorização da Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, para melhor compreensão das diretrizes educacionais específicas para essa fase escolar.

### **2.1.2 Segunda Etapa da Pesquisa**

Essa etapa caracterizou-se pela pesquisa de campo. Para a coleta das informações a serem analisadas foram usadas as seguintes técnicas:

- Observações das práticas docentes desenvolvidas em salas de aula para crianças de 2 a 4 anos de idade em um Centro de Educação Infantil de Sorocaba, durante um período necessário ao pesquisador para compreender como a prática docente pode influenciar na aquisição da autonomia da criança, usando o critério de saturação (MINAYO, 2012). De acordo com essa autora, o critério de saturação define o momento de esgotamento de dados. No caso da observação, é possível avançar até quando nada mais diferente pode ser constatado. Portanto, o número de aulas observadas variou em cada turma a ser analisada.

- Entrevistas realizadas *a posteriori* com os respectivos professores das turmas observadas, visando conhecer maiores detalhes sobre as atividades propostas, as quais pudessem influenciar na conquista de autonomia das crianças. As questões elaboradas para as entrevistas foram pautadas nas seguintes perguntas geradoras: 1ª) De acordo com sua prática docente, o que você, professora de Educação Infantil, entende por autonomia da criança no cotidiano escolar? 2ª) Como sua prática pode propiciar um comportamento autônomo?

As observações e as entrevistas foram realizadas em uma única creche municipal de Sorocaba. A razão dessa escolha aconteceu pelo fato de a pesquisadora trabalhar nessa instituição, o que facilitou o acesso e os "possíveis constrangimentos".

Para a concretização das observações e das entrevistas realizadas, utilizamos o Termo de Consentimento do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Sorocaba.

### **2.1.3 Terceira Etapa da Pesquisa**

No terceiro momento do estudo, foi realizada a análise das informações obtidas com a pesquisa de campo, transformando-as em dados interpretados.

Essa interpretação pautou-se no conceito de Análise do Conteúdo, conforme Bardin (2016). As observações das aulas com foco na prática docente, somadas às entrevistas com as respectivas professoras, possibilitaram uma pré-análise, denominada pela autora citada como uma leitura "flutuante" na qual "podem surgir intuições" (BARDIN, 2016, p. 68). Esse é um primeiro contato com as respostas a serem interpretadas, determinado pela regra da exaustividade para analisar o contexto contido nas mensagens.

A codificação realizada "corresponde a uma transformação" (BARDIN, 2016, p. 133) iniciada pelo levantamento das Unidades de Registro (UR) "unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como uma unidade de base, visando à categorização" (BARDIN, 2016, p.134). Por meio de recortes de trechos de todos os dados obtidos, foram tiradas as Unidades de Registro (UR). Posteriormente, as Unidades de Registro foram agrupadas por seus contextos, reduzidas a Unidades de Contexto (UC). Essas então geraram categorias formadas por uma classificação de elementos constitutivos, compostos pelas unidades (BARDIN, 2016).

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Antes de interpretarmos os dados coletados da pesquisa, é preciso analisar as informações levantadas. De acordo com todas as pesquisas que adotam abordagem qualitativa, a fase de interpretação acontece em três grandes momentos: a descrição do contexto onde se deu a pesquisa, uma síntese de todas as observações realizadas em cada turma e das respostas dadas às perguntas feitas às professoras entrevistadas; a redução de tudo que foi descrito, elencando unidades que tenham significado para o pesquisador, denominadas de Unidades de Registro e, em seguida, agrupadas de acordo com seu contexto, reduzindo-as em Unidades de Contexto, sob a orientação do método de análise que pauta a pesquisa, no caso, Análise de Conteúdo de Bardin (2016); a interpretação por meio das categorias geradas pelas UC. Após a elaboração desses três momentos, é possível apresentar as considerações finais do trabalho.

#### 3.1 A interpretação das categorias

Interpretar as categorias que foram geradas permite compreender aquilo a que nos propusemos pesquisar. Desenvolvemos uma pesquisa quando não se sabe o que se quer ver. E mais ainda, quando o que se quer ver não está claro de nenhuma forma. Para tanto, a forma mais objetiva de interpretar é criar categorias. No caso da

nossa pesquisa, elas não são criadas, mas, sim, geradas, isto é, emergem dos contextos analisados. De acordo com Bardin (2016, p.147), "categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento" de acordo com as características comuns dos dados.

### 4. OLHARES DA PESQUISADORA SOBRE AS CATEGORIAS ENCONTRADAS

Ao interpretar as categorias encontradas, percebemos que nesse Centro de Educação Infantil houve momentos tanto de incentivo à construção da autonomia quanto de reforço da heteronomia.

A heteronomia foi acentuada, quando algumas professoras não perceberam que poderiam aproveitar algumas situações para torná-las momentos de aprendizagem afetivo-sociais. Um olhar mais atento às atitudes docentes diante dos acontecimentos nas aulas nos permite analisar que o agir assim não caracterizava uma falta de atenção para com as crianças, mas se referem às situações adversas que lhes eram oferecidas no local de trabalho, tais como o número excessivo de crianças na turma, a falta de mais auxiliares sala, ou a não substituição de educadores auxiliares que saíram, a sobrecarga de tarefas. Observamos também que a falta de conhecimento da temática em suas atuações fez com que não soubessem como tornar uma atividade mais criativa e que resultasse na criação de atividades que proporcionam a construção da autonomia das crianças.

No dia a dia, ações como andar em filas, para o deslocamento das crianças, separar as meninas dos meninos em filas diferentes, facilitam a organização. Pelo número reduzido de funcionários, são estratégias encontradas para evitar a dispersão das crianças pelo pátio ou pelo parque. Uma sugestão seria andar uma criança ao lado da outra, escolhendo um amigo mais próximo, ou ainda combinando antes como seriam a saída e a volta à sala, talvez também permitisse organizá-las e, com certeza, as deixaria expressar as suas vontades e fazer suas escolhas.

Por sua vez, sempre houve situações em que as crianças foram orientadas como deveriam realizar as atividades rotineiras, as quais já demonstravam conseguir fazer sozinhas. Enquanto isso, uma professora incentivava ações independentes que podiam ajudá-las no processo de aquisição da autonomia. Comportamentos autônomos podem ser gerados por atividades como tomar conta dos próprios pertences, pendurar a mochila nos lugares corretos identificados com suas fotos ou até

com o próprio nome, sendo sempre alterados em alguns dias, usar os sanitários e fazer sua higiene sem auxílio, apenas com orientações, despir e vestir-se independentes de ajuda, ações estimuladas dia a dia.

Um ponto mais difícil de ser encontrado nas observações in loco do cotidiano escolar foi a elaboração de propostas pedagógicas que visem a aquisição de autonomia. As práticas docentes limitavam-se àquelas mais tradicionais, sem novas criações a partir do conhecimento dos alunos. Respeitar o que a criança já sabe fazer, buscar atividades que possibilitem seu crescimento, são atitudes importantes para ultrapassar a visão da creche como um espaço unicamente assistencialista. Havia preocupação dos professores com a questão da aprendizagem das crianças, mas não foi possível observar situações que possibilitasse o "ser autônomo" em seu comportamento. A falta de qualidade e a quantidade de propostas, a equidade e a espera pelo desenvolvimento das atividades, causavam o desinteresse das crianças em realizá-las.

Os momentos de liberdade vividos pelas crianças como a escolha de suas brincadeiras, dos brinquedos e dos amigos com quem brincar, principalmente aqueles que aconteciam na área externa, foram os mais significativos, porque ali as crianças podiam expressar suas ideias e seus desejos. Muito embora nosso foco de análise fosse a prática docente como estimuladora de autonomia, foi possível perceber, por meio dos diálogos e das relações interpessoais sempre presentes nas ações infantis, ocasiões em que as crianças explicitam a sua criatividade e a tomada de decisões inusitadas. Infelizmente nem todas as professoras perceberam essas atitudes, a não ser quando aconteciam conflitos. Por muitas vezes, esses impasses eram tratados com delicadeza e diálogos, mas também aconteceram brigas, cuja solução foi, simplesmente, eliminar o problema.

Apesar de haver mais situações favoráveis à autonomia do que à heteronomia, o empenho dos professores não era suficiente para a construção da autonomia nas crianças, pois vários fatores determinantes atrapalhavam a rotina do cotidiano da Educação Infantil.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo fazer o recorte de uma dissertação e mostrar o resultado dos estudos de uma prática docente em um determinado Centro de Educação Infantil em Sorocaba que apontavam processos de desenvolvimento da autonomia. Isso, por meio de uma pesquisa de campo analisada *in loco* com observações de aulas e entrevistas com as professoras

envolvidas.

As considerações aqui apresentadas são resultado de reflexões das teorias que subsidiaram o estudo acerca de possíveis influências na construção da autonomia da criança nas atitudes docentes e nas práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar.

Refletir sobre as questões educacionais presentes no dia a dia do ambiente da escola possibilita ampliar a visão e a compreensão dos fatos que ali acontecem.

No decorrer dos estudos, buscamos entender como as atividades desenvolvidas em aulas podem ou não propiciar autonomia dos alunos por meio das atuações dos professores diante de diferentes situações-problema.

A pesquisa se deu com as observações das aulas e entrevistas com as professoras do Centro de Educação Infantil com crianças de dois a quatro anos.

No referencial teórico estudado, pudemos constatar que é possível haver a construção de autonomia desde essa faixa etária das crianças, vividas em práticas pedagógicas num ambiente educacional. As observações e as entrevistas nos mostraram que a atuação docente tem contribuição para a construção da autonomia.

Cada criança tem seu próprio modo de compreender o mundo e, nas suas curiosidades e interações com o objeto do conhecimento, ela consegue estabelecer relações com a realidade e com o meio em que se encontra. Ela aprende, construindo sua autonomia, sua identidade. Num Centro de Educação Infantil, é importante o professor estar atento às suas práticas educativas para que a criança possa percorrer esse caminho com tranquilidade.

A Educação Infantil é um universo totalmente diferente da família, é um lugar de relações com outras crianças da mesma idade, com mais velhas e com mais novas e tem como eixo norteador uma determinada rotina e isso, muitas vezes, deixa a criança condicionada a fazer suas tarefas sem refletir sobre as razões de suas atitudes. A ênfase de suas ações está na repetição do gesto.

As salas numerosas atrapalham o processo de desenvolvimento da autonomia, porque para conseguir realizar um trabalho eficiente e estar sempre atenta aos seus alunos, a professora toma atitudes que podem cercear essa aquisição, impedindo momentos de maior liberdade de ação.

E mesmo com mais situações de favorecimento da

autonomia, essa não era a estratégia das professoras, pois foram poucas as ocasiões favoráveis à reflexão nas atividades propostas.

É imprescindível que o professor se valha dos conflitos que surgem nas relações interpessoais para alavancar reflexões, tão necessárias na Educação Infantil para oportunizar o crescimento.

Os momentos referentes à construção da autonomia estão mais presentes no cotidiano escolar vividos na infância, porque nessa fase é importante que as crianças comecem a aprender a ser independentes e iniciar o processo de conscientização de seus atos. E, para que isso aconteça, as práticas docentes são de suma importância no cotidiano da Educação Infantil para promover a construção da autonomia.

## REFERÊNCIAS

---

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente do qual conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP & A, 2003b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. II, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento**: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado)- Departamento de Educação, PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários para uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Rodrigo Baroni de; SIMÕES, Renata. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 147-171.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.21-39.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed., 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Juliana de Souza e Abreu. **Resistências e criações no cotidiano escolar**: relatos de experiências de professores de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISO: Sorocaba, 2014. 111 f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, jan./jun. 2013.

THOMAS Jerry. R., NELSON, Jack. K., & SILVERMAN, Stephen. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.



# FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: fragilidades e possibilidades

---

Halliny Gonçalves Sena Ferreira<sup>1</sup>

## *Training of teachers from the early years: weaknesses and possibilities*

### **Resumo:**

A presente pesquisa busca dialogar sobre a formação de professores, analisando as dificuldades e limitações existentes, voltando-se, principalmente, para a docência dos anos iniciais, refletindo, também, sobre a qualidade do ensino e aprendizagem que estes formadores trazem para seus alunos, reavivando as implicações da formação acadêmica para se tornarem profissionais da educação. Presenciamos, cada vez mais, a necessidade de formar cidadãos com capacidades e habilidades para enfrentar o mundo, de tal forma que este seja capaz de lidar com as mudanças que ocorrem diariamente sendo um sujeito ativo e pensante, capaz de opinar sobre questões que podem refletir em seu contexto social. A presente pesquisa tem como objetivo compreender como se deu o processo de formação pelo qual os professores dos anos iniciais passaram para atuarem na docência e suas contribuições no processo formativo das crianças que estes educam, identificando as dificuldades encontradas por esses professores ao adentrarem a realidade da sala de aula; também verificar as concepções que os professores trazem quando falamos das questões teóricas levadas para a prática. A natureza da pesquisa é qualitativa, através de uma pesquisa de campo que foi realizada em uma instituição de ensino do município de Tauá, as técnicas de coleta de dados foram entrevistas com os professores que estão atuando na área. Os resultados indicam que a formação dos professores precisa ser mais valorizada e colocada como prioridade para que haja mudanças na educação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Prática Docente. Aprendizagem.

### **Abstract:**

*The present research seeks to dialogue about teacher education, analyzing the existing difficulties and limitations, turning mainly to the teaching of the initial years, also reflecting on the quality of teaching and learning that these trainers bring to their students, reviving the implications of education to become professionals in education. We are increasingly witnessing the need to educate citizens with the skills and abilities to face the world, so that it is able to cope with the changes that occur daily, being an active and thinking subject, capable of expressing opinions on issues that may reflect on their social context. The aim of this research is to understand how the process of formation through which the teachers of the initial years have passed to act in teaching and their contributions in the formative process of the children they teach, identifying the difficulties encountered by these teachers as they enter the reality of classroom; also to verify the conceptions that the teachers bring when we speak of the theoretical questions taken to the practice. The nature of the research is qualitative, through a field research that was carried out in a teaching institution of the municipality of Tauá, the techniques of data collection were interviews with the teachers who are working in the area. The results indicate that the teacher training needs to be more valued and prioritized for changes in education.*

**Keywords:** Teacher Training. Teaching Practice. Learning.

1. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica e Educação Especial e Inclusiva. Professora na E. E. F. Josué Honório de Almeida.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola democrática tem sido bastante discutida nos últimos anos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, o acesso ao ensino e a educação tem sido garantido em todos os lugares e reconhecida como direito de qualquer indivíduo.

A acessibilidade de muitas minorias da população que, até então, estavam excluídas do processo educativo foram facilitadas, aumentando a parcela de crianças com acesso à escola, essa inclusão trouxe ao meio educacional a discussão da qualidade do ensino oferecido aos alunos. Fazia-se necessário uma formação compatível às exigências do sistema, como podemos verificar na passagem a seguir:

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as "primeiras letras". Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos (GATTI, 2009, p.37).

Segundo a autora, a formação de professores era bem mais difícil no século XX quando foi iniciada, percebe-se também que o ensino não era voltado para todos, durante muito tempo ele foi oferecido a uma pequena minoria, geralmente aquelas pessoas que faziam parte de famílias que tinha algum poder aquisitivo e o direito a educação demanda a necessidade por professores formados e cursos de graduação.

Percebemos, cada vez mais, a necessidade de formar cidadãos com capacidades e habilidades para enfrentar o mundo, de tal forma que este seja capaz de lidar com as mudanças que ocorrem diariamente sendo um sujeito ativo e pensante e capaz de opinar sobre questões que podem refletir em seu contexto social.

O objetivo do trabalho é identificar as fragilidades e as possibilidades da formação de professores, trazendo, através de autores e da pesquisa de campo feita, contribuições para a compreensão desse processo tão fundamental para a educação.

**1.1 Documentos que fundamentam a formação inicial dos professores:** LDB e as diretrizes do curso de Pedagogia

Ao entrar a década de 1990 com a lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), vemos então a discussão da relação entre teoria e prática como um grande desafio trazido para as universidades e faculdades responsáveis pela formação

dos profissionais da educação, tal lei estabelece o direito a educação para todas as pessoas independentes de classe social, raça e etc, com isso também provoca mudanças nos currículos. Essas mudanças necessitam que os currículos atendam às necessidades da nova clientela da escola. Portanto, vemos então a necessidade da formação inicial incluir além da teoria, a necessária iniciação à prática, a partir dos estágios e práticas responsáveis por uma prática docente mínima de 300 horas na formação inicial do professor.

Percebemos então, que a atual LDB propõe alterações para os cursos que formam professores. Embora, na prática, não tenha havido grandes mudanças, mesmo com tantas discussões que rodeiam o tema. Nessa perspectiva, propõe-se um modelo de professor reflexivo, que seja crítico e transformador, mas não é o que vemos na prática em sua maioria.

O artigo 62 da LDB traz a questão da formação necessária para que o indivíduo possa atuar como professor, trazendo a licenciatura como formação mínima para que o professor possa exercer sua profissão nos anos iniciais, tal lei veio modificar a questão de professores sem graduação em sala de aula.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Até meados da década de 1990 era comum a presença de professores sem uma graduação dando aula no ensino fundamental, a LDB trouxe a exigência de que para atuar na educação básica seria necessário ser graduado em Pedagogia e essa seria a formação mínima exigida.

As Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia ressaltam que a formação do pedagogo será feita através de estudos teóricos e práticos, que se voltaram a uma reflexão crítica de sua atuação. O pedagogo será responsável por contribuições em diferentes âmbitos utilizando-se de seus conhecimentos para ambas tarefas a serem executadas.

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o

político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006).

O pedagogo tem como campo de atuação, tanto os ambientes escolares como não escolares, desde que promova a aprendizagem de seus alunos, este deve entender que seus alunos possuem especificidades e não aprendem nem se comportam todos da mesma forma, a educação deve estar voltada não só para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas também, para ensinar os alunos a controlarem suas emoções, trabalharem individualmente e em grupo para desenvolverem sua atuação no meio social.

IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Segundo as diretrizes que norteiam o curso de pedagogia a formação inicial deve permitir ao profissional uma formação consistente com aquilo que é exigido pelas diretrizes, no sentido de que esse profissional ensine na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, similarmente traz que este pode ministrar conteúdos de todas as disciplinas e atuar também em outras áreas do serviço educacional que necessitem de conhecimentos pedagógicos.

Segundo Saviani (2006), a discussão sobre a formação de professores não iniciou agora e tais problemas vêm se consolidando desde a criação dos diversos institutos que formam para as licenciaturas, o ensino superior surgiu como uma maneira de capacitar tais profissionais, para exercer a profissão de docente, onde o indivíduo teria que se formar em uma universidade, se apropriando de todos os conceitos e das teorias que esta lhe proporciona.

Segundo a LDB houve um aumento no número de universidades, faculdades e institutos que se responsabilizam pela formação dos educadores que atuam em nosso meio. A formação antes vista como regalia para alguns, veio a se tornar acessível a todos,

viabilizando cursos de licenciatura para aqueles que se interessassem por este, desde que passassem nos exames de vestibulares. Surge então, a necessidade de analisar essas formações.

A facilidade para conseguir uma graduação expandiu ainda mais nos anos 2000 com as políticas de entrada nas universidades públicas e particulares através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e do Programa Universidade para Todos – PROUNI que garantem vagas principalmente para alunos de escolas públicas em instituições particulares e também com os cursos de licenciaturas ofertados a distância através da Universidade Aberta do Brasil e por meio de outros institutos.

Dessa forma, temos nos questionado se não estão aumentando as dificuldades numa formação que, de fato, seja de qualidade, formações com mais praticidade e que demandam um espaço menor de tempo não limitariam a atuação profissionais docentes?

Ao buscar compreender essas dificuldades da formação, Tardif (2012, p.15) evidencia a necessidade de investir nos nossos profissionais da educação, no que se refere aos professores, estes se encontram desmotivados e percebem que sua profissão não é valorizada pela sociedade, desestimulando-os assim a exercer a docência.

[...] tanto na Europa como nas duas Américas, estes estudos mostram que os professores se sente pouco valorizados e que sua profissão sofreu uma perda de prestígio; o sistema escolar burocratizou-se e controla mais os professores; o currículo está mais pesado provocando uma diminuição da autonomia dos professores; a formação profissional continua a ser deficiente, dispersa, sem relação com o exercício concreto da profissão; a participação na vida dos estabelecimentos de ensino continua a ser muito reduzida [...].

A partir das indicações do autor, é notório a necessidade de uma reformulação no sistema de ensino, os professores precisam de uma maior autonomia para desenvolverem suas aulas e claro necessitam de uma valorização tanto de reconhecimento da profissão quanto salarial e de incentivo para que exerçam à docência da melhor forma possível.

Os educadores são deste modo desestimulados com baixos salários e pouco tempo fora do ambiente de trabalho, mesmo que desejem investir em sua formação de maneira contínua, se veem, muitas vezes, sem recursos para isso, estamos diante de um estado político que diz que a educação é a solução para quase tudo,

mas que corta recursos, que poupa investimentos, que deixa os profissionais a mercê de sua boa vontade como evidencia Tardif (2003, p.18):

[...] a formação dos professores foi particularmente apontada a dedo por não ter produzido professores competentes que teriam podido modificar ou aligeirar a situação melhorando os desempenhos dos alunos. Simplificado ao máximo, o raciocínio é mais ou menos o seguinte: as sociedades estão mal e a educação é responsável, em parte, por isso; não se pode melhorar a educação sem promover a qualidade dos docentes que nela trabalham; assim, torna-se imperioso sublinhar a importância da formação dos professores se tornou num dos principais objetivos das reformas escolares atuais?

Para que haja tais mudanças, como o início de uma geração de profissionais mais qualificados e motivados pelo exercício de sua profissão docente é preciso colocar a educação como prioridade, visar a formação baseando-se no investimento de recursos financeiros, pois se não existe investimento não há retorno.

Diante disso, nos questionamos sobre quais as implicações que essa formação de professores aligeirada nos traz? A formação de que falamos vem ser de grande importância quando tratamos de formar cidadãos? Quais os conteúdos seriam realmente indispensáveis durante a formação desses profissionais, como tem se dado tal formação, o que lhes é ensinado realmente é suficiente?

A formação docente seria a responsável pela construção dos conhecimentos do profissional da educação, levando em conta todos os conteúdos necessários para que se forme um bom profissional.

Baseado em Pimenta (2012), diante dos ideais da profissionalização, vemos as novas representações para o sistema de ensino voltando-se à maneira de ensinar e o conhecimento que os educadores trazem para o meio formativo. As mudanças propostas para a nova formação dos professores e a organização do trabalho docente são vistas em diferentes trabalhos como no de Tardif e Lessard (2007), Pimenta (2012), estes veem uma necessidade de que os estabelecimentos escolares tenham mais autonomia para decidirem questões educativas, fazer com que investigadores e professores colaborem entre si para a construção de melhorias formativas, dando assim uma maior autonomia para os professores, visando que estes participem da gestão escolar e construam juntos uma nova educação.

O autor defende o ensino voltado para a construção de um cidadão que seja capaz de viver em sociedade com

os valores necessários para uma boa convivência, o professor de certa forma tem uma grande influência na construção das opiniões de seus alunos sendo um orientador não apenas de saberes, mas também, de valores imprescindíveis ao ser humano.

Segundo Pimenta (2012), não é surpresa a necessidade que vemos de se mudar a formação dos professores, um dos discursos mais ouvidos quando falamos com professores que já se encontram a algum tempo no exercício da profissão é que quando chegaram na sala de aula pelas primeiras vezes se deparam com um contexto para o qual não estavam preparados, somente os conteúdos teóricos da graduação não preencheram todas as lacunas do conhecimento.

Quando nos encontramos em novos tempos que exigem uma nova qualidade no ensino, o professor se forma no dia a dia, onde encontra novas situações, novos problemas que demandam diferentes soluções, o que se aplica para um problema, muitas vezes, não soluciona a mesma situação em outro contexto.

## 2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Além da pesquisa bibliográfica, indispensável a qualquer trabalho acadêmico, realizamos uma pesquisa de campo, quando falamos em pesquisa de campo é importante que se fale sobre o ato de pesquisa, na pesquisa é necessário que haja o diálogo com a realidade que se pretende investigar. Essa pesquisa só fará sentido entrando no campo em que a formação dos professores acontece. Com esse objetivo realizamos entrevistas com 03 professores de uma escola, a entrevista tem por finalidade investigar as opiniões dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I, tendo em vista que estas ensinam em anos diferentes, uma atua no 1º ano, outra no 2º ano e por último do 3º ano, com a intenção de comparar tanto as mudanças que possam ocorrer nas opiniões de acordo com a mudança de ano onde os conteúdos são diferentes e as semelhanças encontradas no contexto da sala de aula, mesmo com professores de turmas diferentes.

Segundo Gonçalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Com relação aos participantes da pesquisa, escolhemos 03 professores da instituição que tenham de preferência cursado pedagogia, e que estejam no exercício da profissão.

Para realização da coleta de dados com os professores, utilizamos de uma entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas preestabelecidas, mas com a possibilidade de criar perguntas no decorrer da entrevista, de acordo com o surgimento de possíveis dúvidas ou esclarecimentos. Escolhemos esse modelo de entrevista baseado em Demo (1995) que define a entrevista semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Nesse tipo da entrevista, ainda podemos obter um maior contato com o sujeito a ser investigado, fazendo com que ele se sinta realmente dentro da pesquisa e se entusiasme a responder as perguntas da melhor forma possível. O roteiro de perguntas foi elaborado contemplando apenas as questões centrais sobre a formação, tendo em vista que, durante a execução desta, as dúvidas e perguntas poderão ser feitas ao professor investigado.

O Cenário dessa investigação é uma escola do município de Tauá no estado do Ceará onde me reporte ao trabalho dos professores e suas impressões sobre a teoria tida e a prática que se remete a formação que esses tiveram nos seus cursos de graduação.

### 2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A tabela a seguir define o perfil dos sujeitos entrevistados:

**TABELA 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS**

IDENTIFICAÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	INSTITUIÇÃO QUE CURSOU
Josefa 3º ano	Superior completo/pedagogia	Gestão escolar e psicopedagogia	18 anos	Uece/Cecitec
Francisca 2ºano	Superior completo/pedagogia	Educação especial	20 anos	Uece/Cecitec
Antônia 1º ano	Superior completo/pedagogia	Educação de jovens e adultos	29 anos	Uece/Cecitec

Fonte: elaboração do autor.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente, todos os sujeitos da pesquisa são 100% femininos, e percebe-se na escola que a maioria dos profissionais da educação são mulheres.

### 2.2 Refletindo acerca dos achados

O objetivo desse estudo é analisar os achados da pesquisa, fazendo relação com os autores e com as pesquisas que trago no início do estudo, trago aqui os resultados e minhas impressões sobre estes e elenco algumas possíveis soluções para o problema aqui colocado.

A análise das entrevistas revela que as teorias que são repassadas são importantes, mas que ao estar numa sala de aula a realidade é outra e então aparecem as dificuldades no exercício da profissão, como confirma a fala das professoras sobre as teorias sobre a sala de aula:

Josefa: as teorias foram importantes e necessárias, mas não suficientes para uma preparação pra sala de aula, temos que ir para a realidade da prática da sala de aula, só a partir da junção dessa teoria com a prática ter uma práxis que embasa e solidifica o nosso trabalho enquanto educador.

Francisca: as teorias ajudaram, mas é preciso sempre ser um eterno pesquisador se você quiser desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Antônia: é importante termos uma boa base teórica, mas a gente vai aprendendo e adquirindo novos conhecimentos a partir da necessidade que temos de se trabalhar com a realidade da sala por que nem sempre a realidade da sala de aula é de acordo com as teorias que a gente estuda. Aprendemos a fazer fazendo.

Como mostra Tardif (2003), precisamos de uma mudança no ensino, na maneira como as universidades estão formando seus alunos. É visível que a teoria não corresponde as necessidades da prática, os professores devem está em constante mudança, são necessários novos métodos, novas formas de agir para a realidade que está sendo encontrada no contexto das salas de aula, se a prática é que define quais teorias podem ser utilizadas, por que não mudar os estágios oferecidos na graduação, ao invés do final do curso para o início desses.

Libâneo (2003), também pontua que é preciso relacionar os conteúdos que são repassados durante o curso com a prática e a dura realidade que encontra-se na sala de aula. Se os alunos fossem colocados diante dos seus contextos de trabalho logo quando entram na graduação, teriam a oportunidade de esclarecer suas dúvidas práticas, levando em conta as teorias e até mesmo adaptar algumas teorias que não se encaixam ao contexto das realidades encontradas nas escolas

atualmente.

É o que vemos nas falas das professoras quando perguntamos se as teorias que estudaram durante sua formação estão de acordo com o contexto da prática que elas encontraram na sala de aula:

Você tem uma prática que às vezes nem passa na sua cabeça quando você idealiza uma sala de aula, quando você não conhece a realidade de uma sala de aula, mas assim ela não veio totalmente a ser da mesma forma mas elas se encontram, eu aproveitei as teorias que foram trabalhadas, no meu contexto de universitária e tentei trazer para minha prática em sala de aula, fazendo uma fundamentação e até justificando determinadas praticas com as teorias que eu vi lá na universidade, elas por si só não dão conta de uma dinâmica de uma sala de aula, mas ajudam a entender determinadas situações. (Josefa)

Ao pensarmos na fala da professora Josefa, vemos a pertinência de uma mudança no processo de ensino, professores que serão responsáveis por educar diferentes alunos em diferentes contextos sociais e culturais, não podem aprender apenas uma teoria bonita que não funcione na sala de aula, a teoria e a prática tem que andarem juntas e diante disso serem responsáveis por formar professores que realmente estejam preparados para tudo.

Os nossos professores precisam ser formados sabendo o que vão encontrar na sala de aula, para que muitos não descubram no fim do curso que a realidade não é bem aquilo que os teóricos lhes disseram e que os desafios e as dificuldades são inúmeras, mas que existem várias possibilidades de mudança. Não podemos correr o risco de formar professores desestimulados a exercer sua profissão que é o que vem acontecendo com a docência, muitos estudam sem saber que a realidade de uma escola e de uma sala de aula é complexa e que é necessário um trabalho árduo para mudar diferentes situações que encontram-se na educação. É o que encontramos na fala da professora Francisca:

Nem sempre a teoria vai de encontro ao que a gente encontra no contexto escolar, o contexto escolar geralmente apresenta mais dificuldade e as teorias elas ajudam a reforçar o trabalho com essas dificuldades, mas a gente encontra muita realidade diferente do que a gente aprende nas teorias, a falta de acompanhamento dos pais por exemplo, porque hoje além de ser uma questão de sobrevivência os pais acompanharem os filhos, eles estão jogando pra escola o que é o dever deles e isso dificulta o trabalho dos professores na sala de aula e muitos outros problemas como o acompanhamento das tarefas escolares, os valores invertidos que estão acontecendo na sociedade. (Francisca)

Assim vemos que a sociedade está mudando, que os alunos que encontramos na sala de aula vivem duras realidades no seu contexto social, que os professores estão fazendo papéis que não cabem a eles, educar os filhos no lugar dos pais, acompanhar atividades de casa, buscar revisar sempre os conteúdos como uma forma de ajudá-los a estudar, porquanto em muitos casos os alunos só estudam quando estão na sala de aula, pois em casa não tem um acompanhamento que é indispensável para uma melhor aprendizagem. É o que confirma-se com a fala da professora Antônia:

Muitas vezes o que a gente encontra em sala de aula não é exatamente como contam as teorias bonitas que estão lá nos livros de acordo com os teóricos, quando partimos para a prática a realidade é outra, então temos que nos adequar a realidade das crianças nos aperfeiçoando e buscando adquirir novos conhecimentos para lidar com a realidade. Um exemplo trabalhar com alunos que vem de uma realidade onde não existe o acompanhamento dos pais em casa, onde têm famílias desestruturadas, a gente acaba sendo psicólogo, terapeuta, assumindo várias funções no nosso trabalho. (Antônia)

Sendo assim para que haja mudanças na formação é preciso que se mude a matriz curricular dos cursos que formam professores, que se faça uma análise das disciplinas e de como essas podem estar ordenadas durante o curso, modificar os estágios, possibilitar as formações para esses alunos, que estes possam adentrar desde cedo o contexto da sala de aula. Isso fica mais evidente quando perguntamos se as disciplinas do curso de pedagogia foram suficientes para que essas professoras viessem a dar aulas de todas as matérias no ensino fundamental I as respostas confirmam:

Eu tive que me aprofundar fazer outras habilitações elas me orientaram dentro da minha formação pedagógica, mas dentro da minha disciplina do entendimento que eu devo ter da disciplina da qual eu vou lecionar, eu tive que estudar mais o conhecimento pedagógico foi importante e necessário. (Josefa).

Na fala de Josefa percebemos que a graduação não foi suficiente para que ela desse aula de todas as matérias e soubesse todos os conteúdos. Ela teve que buscar novas formas de estudo, aprimorar-se em seus conhecimentos para só então conseguir dominar os conteúdos serem lecionados.

A educação precisa não só de novos professores, mas professores que estejam comprometidos a mudar as realidades difíceis que estamos enfrentando. Uma revisão no piso salarial traria novas forças a quem já está atuando para se renovar e continuar buscando melhorias para suas técnicas de ensino e aprendizagem e sem

dúvidas atrairia novas pessoas dispostas a ingressarem na profissão.

Quando falamos de questões salariais estas nos fazem lembrar a formação continuada, essa formação é necessária a todos os profissionais que pretendem estar se atualizando e buscando melhorar sua qualidade e técnica de ensino, pois na maioria das vezes o professor tem que custear mais essa despesa. Sendo assim identificamos que existe sim um interesse pela parte dos professores em se especializar em buscar novos conhecimentos em dividir suas vivências em formações, mas identificamos a falta de tempo que esses encontram para isso e a falta de incentivo por parte da secretaria de educação, não se tem nas horas que são contratados, um tempo que seja destinado a formações e cursos.

Ainda temos entre tantos desafios as turmas de alunos superlotadas, professores em sala diante de mais de 30 alunos, com suas especificidades e suas dificuldades individuais, durante a formação de professores aprendem que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, que alguns necessitam de intervenções de formas diferentes de ensino como colocado por uma das professoras:

O professor às vezes necessita trabalhar dois três expedientes justamente pela questão de sobrevivência onde o salário de professor de apenas um período não é suficiente, temos que dar 200 horas 300 horas na sala de aula, não sobrando tempo suficiente para aprofundar nossos estudos, procurar novas técnicas de ensino. Apenas um professor pra dar assistência a vários alunos dificulta, por que os alunos também precisam de atendimento individualizado, no máximo deveriam ser 25 alunos, principalmente no fundamental I. (Antônia)

Tardif (2003) nos coloca que os anos iniciais seriam cruciais na formação da criança que é durante esse primeiro contato que elas podem aprender ou não nas séries sucessivas, então porque não mudar a quantidade de alunos em uma sala, aumentando o número de professores a atuarem em sala e claro melhorando o ensino. No relato da professora vemos essa necessidade:

Em uma turma com poucos alunos você pode fazer um trabalho bem feito olhando e trabalhando o aluno um por um, trabalhando melhor e mais com cada aluno da sala. Eu acredito que deveria ser revisto o número de alunos, por que uma sala com 30 alunos, por exemplo, é uma sala muito numerosa, onde não se tem condição de trabalhar com cada aluno individualmente, então poderia ser revista essa questão do número de alunos, pelas secretarias de educação. (Francisca)

Estamos considerando a vocês profissionais que estão o bastante tempo atuando em sala de aula e acreditam

que a educação precisa ser valorizada e colocada em primeiro lugar, trabalham com uma realidade de turmas superlotadas.

Tardif e Lessard (2007) nos mostram que países industrializados trabalham com números menores de alunos em cada sala de aula e que isso influencia de maneira significativa para a educação e aprendizagem dos alunos que estudam nessas salas, mudanças como essa reduziriam outros problemas como a carga de trabalho dos professores que com uma quantidade menor de alunos poderiam equilibrar assim seu trabalho e suas funções excessivas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa o que me motivou foram às dificuldades que encontrei ao adentrar a sala de aula, acabei me deparando com realidades que as teorias que havia visto no meu curso não me prepararam.

A primeira impressão que tive foi que as teorias estudadas não se aplicavam à prática, no decorrer da investigação pude obter respostas para diversos questionamentos que passavam em minha mente e pude perceber que não é só eu, mas professoras que estão atuando a muito tempo também encontraram essas dificuldades.

No entanto, no decorrer desse trabalho compreendi que o professor precisa construir sua identidade, necessita estar em constante estudo e em constante busca pelo conhecimento.

Os professores nunca estarão preparados para tudo, diante da sociedade na qual estamos vivendo, vemos todos os dias mudanças ocorrendo, novos métodos e formas de ensinar, surgindo novas tecnologias que precisam ser introduzidas ao ensino.

O bom professor deve superar as dificuldades que vimos durante a investigação, não são poucas e buscar dar o melhor do seu trabalho visando formar cidadãos que realmente possam melhorar a sociedade, o professor não é o salvador da pátria como disse uma das professoras, mas sem dúvidas ele pode ajudar a constituir melhorias para todos.

No momento no qual se encontra a educação brasileira um tema como a formação de professores do ensino fundamental I, assume um papel de grande importância, se queremos melhorar nossa educação precisamos começar pela formação dos nossos professores, se houverem mais investimentos na área existirão

mudanças para melhor. Vemos uma sociedade impactada pelas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que fazem uma reavaliação dos papéis do professor, embora existam tantos problemas a escola precisa superar e continuar a exercer seu papel.

---

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y.S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. porto alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. Vários autores.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (coleções questões da nossa época: v.67).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TARDIF, M; LESSARD, C; CLERMONT C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S Editora, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.13, pp. 05-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



## DESENHO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

---

Elione Maria Nogueira Diógenes<sup>1</sup>

Tânia Roberta da Silva<sup>2</sup>

### *Institutional Design of the Literacy Programa at the right age*

#### **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo suscitar uma reflexão em torno da problemática do analfabetismo no Brasil. Apresentando o Desenho Institucional do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, a partir de sua formulação e implementação, bem como sua transição de política local para uma política de governo. A metodologia utilizada teve como base a Análise de Conteúdo da Bardin (1977), o que possibilitou a análise dos conteúdos dos documentos e registros oficiais sobre o programa e permitiu afinar uma análise crítica do Programa Alfabetização na Idade Certa com base em seus pressupostos. Os resultados que mais impactaram nesse processo foram os que demonstraram que, apesar da abrangência do programa, não houve em sua formulação e implementação a participação massiva dos agentes educacionais essenciais para o implemento de um programa desse porte, sendo necessário para sua execução efetiva o envolvimento de todos os que fazem a educação acontecer.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação. Programa. Alfabetização.

#### **Abstract:**

*This article aims to raise a reflection on the problem of literacy in Brazil. Presenting the institutional design of the Literacy Program in the Right Age- PAIC, from its formulation an implementation, as well as its transition from local policy to a government policy. The methodology used was based on Bardin's Content Analysis (1977), which made it possible to analyze the contents of documents an official records about the program and made it possible to refine a critical analysis of the Literacy Program, there was not, in its formulation an implementation, the massive participation of educational agents essential for the implementation of a set program necessary for its effective execution of the involvement of all who make education takes place.*

**Keywords:** Public policy. Education. Program. Literacy.

1. Doutora em Políticas Públicas (Área de Concentração – Políticas Sociais e Programas Sociais) pelo PPGPP/UFMA. Professora Associada II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2. Prof.ª Me. em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) e prof.ª das secretarias, estadual e municipal de educação.

## 1. INTRODUÇÃO

O Programa Alfabetização na Idade Certa é uma política pública de educação formulada em plano local (pelo estado do Ceará) e assumida, posteriormente, pela União (Plano Nacional – Governo Federal), portanto, deixou de ser uma política pública de educação de caráter governamental e instituiu-se enquanto política educacional do Estado brasileiro. O Programa tinha como objetivo erradicar o analfabetismo infantil, mas também resolver a problemática de jovens e adultos em situação análoga. Essa situação já vem sendo observada ao longo dos tempos e se constitui, ainda na atualidade, como uma realidade que ocorre não só entre as crianças que não aprendem no tempo certo condizente com sua idade e com suas capacidades mentais, mas também com os jovens e os adultos que não conseguiram aprender a ler no seu tempo acabando analfabetos ou analfabetos funcionais. No sentido de atender a essa demanda, o estado do Ceará resolveu dar início a uma ação que culminou na elaboração e implementação do PAIC. O mesmo fora implantado em 2007 nos 184 municípios, objetivando assegurar a alfabetização de todos os alunos da rede pública escolar até os sete anos de idade.

O programa fora implementado na esteira da política de reformas neoliberais, que, a partir do Plano de Reforma do Estado, tornaram-se protagonistas das políticas de educação, como possíveis e relevantes para o alcance de resultados de modo a atender aos ditames dos organismos internacionais que regulam as normas e diretrizes das políticas de países emergentes.

O programa surge no Ceará como possibilidade de enfrentamento do índice de analfabetismo crônico e analfabetismo funcional, que exigia ações imediatas como meio de erradicar essa problemática, e se tornou pioneiro quando, a partir de trabalho desenvolvido na cidade de Sobral-CE e realizada com êxito, a experiência passa a ser ampliada para todo Ceará, tornando-se impositivo definir a elaboração, implementação e execução de um Programa que, a exemplo de Sobral, atendesse à demanda do analfabetismo no estado.

Dessa forma, elabora-se e implanta-se o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC por todo território cearense.

É no bojo dos pressupostos que embasam o programa que foi possível permear sua formulação e implementação, permitindo a percepção do jogo de interesses políticos que o compõe, assim como, tornou-se visível, o papel dos sujeitos em cada fase de criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (CEARÁ, 2006;

ARRETCHE, 2001; BAUER 2011; BONAMINO, 2002).

Não há mais formas de se justificar que, em pleno século XXI, exista milhares e milhares de cidadãos e cidadãs brasileiras em um estado de analfabetismo crônico ou funcional. Isto só demonstra a ineficiência da rede pública de ensino estatal. Também sabemos que o sistema educacional brasileiro, se não reproduz a miséria em que vive a grande maioria da população ao menos mantém esta situação, pouco contribui para mudar esse nefasto quadro educacional e social (BRASIL, 2007, 2012; CEARÁ, 2012, 2013, 2014; SILVEIRA, 2002; HÖFLING, 2001; SAVIANI, 2008; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000, 2011; 2004; VIANNA, 2005, 2000).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Políticas públicas em contexto

Nenhuma política pública é destituída de intenções. Explicamos melhor: as políticas públicas são formas de intervenção do Estado na sociedade com a finalidade de resolver ou não esse ou aquele problema social. Com o Programa Alfabetização na Idade Certa, não foi diferente. Este, em verdade, é uma conjunção de esforços governamentais que sintetizam a vontade política do governo em resolver problemáticas que se tornaram obstáculos fortes para o desenvolvimento do Estado capitalista no Brasil. Uma dessas problemáticas, reside na área da educação, como não podia deixar de ser, é essa uma das áreas que necessita a apresentação de índices provenientes da implantação de recursos internacionais no país, a exemplo do Índice da Educação Básica-IDEA, que é um balizador internacional que permite a extração de dados para comparações, bem como para investimentos em políticas educacionais tanto local, nacional e internacional, de modo a justificar o alinhamento dessas políticas aos ditames dos organismos internacionais. Esses índices a serem apresentados e exigidos compõem o que podemos chamar de "Gestão por Resultados," no entanto, a gestão por resultados não é apenas uma estratégia, uma forma de fazer as coisas se tornarem eficientes, mas se trata antes de tudo de permear a gestão pública pelo ideário burguês. A gestão por resultados tem como promotores fundantes os organismos internacionais que vêm dando as "cartas" no planejamento e execução das políticas educacionais no Brasil desde a redemocratização.

O seu fortalecimento ocorreu na gestão de Fernando Henrique Cardoso, abrangendo os anos que vão de 1994 a 2002. Foi nessa gestão que ocorreu a modernização do Estado brasileiro por meio da reforma da máquina administrativa, cuja responsabilidade estava no

Ministério de Reforma do Estado, que tinha como ministro o senhor Bresser Pereira. A ideia básica era enxugar a máquina do Estado, diminuí-la de tamanho no setor social com nítida influência das ideias neoliberais (GARCES; SILVEIRA, 2002).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.63) "[...] a reforma educacional brasileira gestou-se no bojo da reforma do Estado". Concordamos com os estudiosos e acrescentamos que não há nenhum setor no campo da esfera pública que não tenha sofrido modificações com foco nas ideias neoliberais e ainda afirmamos que tais mudanças não foram plenamente concretizadas. Com foco em tais diretrizes implantam-se instrumentos técnicos de gestão educacional como: os sistemas de avaliação externa, descentralização das escolas e a transferência da responsabilidade pelo desenvolvimento da educação passa a ser da sociedade e não do Estado.

Para resumir nossa análise, em tal período (ainda hoje também) a ofensiva neoliberal pregava a derrocada do Estado protetivo e oferecia como solução um Estado competitivo e "amigo" da classe empresarial. Tratava-se de disseminar o ideário burguês em toda sua expressão material, isto é, "se quiser tem que pagar". Para que servia o Estado, então, nessa "mentalidade"? Muito simples: garantir a livre circulação da iniciativa privada em todos os setores onde antes atuava o Estado por meio dos investimentos. A educação pública em tal época – e ainda hoje – passou a ser "massacrada" e surgiram programas emergenciais em parceria com a iniciativa privada, em que se difundia o ideário de que "voluntários" deveriam tomar conta da escola, exemplificamos alguns programas com essas características: "Acorda Brasil! Tá na hora da escola!"; Aceleração da Aprendizagem; Guia do Livro Didático – 1ª e 4ª séries. "No campo econômico, instituiu-se um programa de características focalizatória e compensatória como o Bolsa-Escola [...]. A bolsa está condicionada à matrícula e à frequência dos filhos, no ensino fundamental". (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA; 2000, p.88).

## **2.2 Políticas Públicas de Educação:** programas e ações

Com o intuito de proceder em conformidade com as políticas de desenvolvimento educacional, seguindo o ideário proposto pelos organismos internacionais, o Ministério da Educação ainda lança uma série de ações que tinha como finalidade modificar a base organizacional das escolas como os Parâmetros Curriculares Nacionais; o Programa Dinheiro Direto na Escola; a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola; o Sistema de Avaliação da Educação Básica; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério; a publicação da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação 10.172/2001. Com todo esse aparato legal e normativo a gestão pública delegava a escola a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso de suas ações.

As escolas passaram a ser acompanhadas não por profissionais locais, e sim por consultores, assessores e técnicos de organismos multilaterais, empresários, intelectuais e partidos políticos. A verdade é que o "ponto de partida" dessas transformações estava no diagnóstico realizado pelos organismos multilaterais de que o Brasil estava vivendo uma crise econômica sem precedentes e a melhor forma de mudar isto era por meio da reorganização do sistema educacional, tornando-o mais fiel ao capitalismo.

Quando em 2002, assumiu a gestão da Presidência da República, o operário e sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva, criou-se, por parte da classe profissional da educação, expectativas de que haveria mudanças e rupturas no campo hegemônico das políticas educacionais. Entretanto, apesar das tímidas iniciativas, as políticas educacionais foram redimensionadas, todavia, o foco foi mantido: a orientação neoliberal: "[...] os primeiros movimentos do novo governo foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas.". (SAVIANI, 2008, p. 451).

Mudou-se o invólucro, mas, o conteúdo era o mesmo. As políticas e programas educacionais da Era Lulista, seguiam a mesma perspectiva gerencial e tecnocrática do período anterior. Mais uma vez, a educação permaneceu no limbo a serviço do capital, a saber: a educação como um empreendimento econômico, utilizando-se de termos caros à luta dos trabalhadores e trabalhadoras da área como a democratização e a universalização do ensino.

Com isto, a reestruturação do sistema educacional brasileiro foi consolidada. Entretanto, os problemas continuavam. Culpa de quem? Da escola e de seus agentes educacionais. Pesquisas e mais pesquisas pulularam para provar que o problema é de quem está gerenciando o sistema educacional público e não da falta de investimento e da crescente desvalorização da classe dos professores e das professoras.

Analisando a situação da educação brasileira com um olhar contemporâneo, podemos sim, constatar, que ainda estamos longe de uma reversão dos problemas educacionais no nosso país, como o próprio

analfabetismo tão discutido e debatido, as distorções idade/série que culminam em analfabetismo funcional, dentre outros fatores que impedem o curso natural da aprendizagem. Mediante da situação supracitada nos é pertinente pensarmos o que temos a comemorar? O que fazer?

Muitos Programas e ações surgiram, no sentido de solucionar os referidos problemas, sendo um dos principais deles o analfabetismo. Daí emerge a agenda da alfabetização, dividida em duas principais linhas: o analfabetismo crônico e o analfabetismo funcional. Este considerado o mais problemático, pois o educando e a educanda estão na escola e não se alfabetizam. Será culpa deles? Não! Eles são as vítimas de um sistema perverso de exclusão social, cuja reprodução encontra-se no espaço escolar do sistema educacional brasileiro.

Na esteira dos programas, projetos e ações implementados através do Ministério da Educação, implanta-se o Programa Brasil Alfabetizado no período de 2003, tendo como foco a erradicação do analfabetismo em todas as suas formas, e o prazo para extingui-lo do seio da sociedade brasileira é o positivo tempo de quatro anos. Pergunta: conseguiu-se? Óbvio que não! A observar a situação do país, pode-se inferir que diversos problemas educacionais ainda permanecem os mesmos ou foram apenas modificados de modo parcial, sem efetivamente contemplar a solução esperada.

O estado do Ceará, no entanto, como forma de solucionar o problema do analfabetismo, em 2004, cria o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, liderado por uma equipe permanente constituída pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação-seccção Ceará e a Secretaria da Educação, dentre outras instituições parceiras.

### **2.3 Programa Alfabetização na Idade Certa:** formulação e implementação

O Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar adveio da constatação de que no município de Sobral, localizado na zona Norte do estado, os alunos e as alunas em idade de alfabetização estavam conseguindo atingir com sucesso a tão sonhada efetividade do processo de ensino e aprendizagem no tocante ao ler e escrever. Tais resultados exitosos foram publicados no livro: *Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A experiência de Sobral/CE* (BRASIL, 2005), isto impactou os demais estados brasileiros,

principalmente a União. Não há dúvidas de que a experiência de Sobral, com resultados positivos, incentivou a discussão sobre como erradicar o analfabetismo infantil.

Daí o movimento espalhou-se por todo o estado. O deputado Ivo Gomes (ex-secretário de educação do município de Sobral), sugeriu a possibilidade de se realizar uma Comissão Parlamentar de Inquérito, cujo objetivo era o de encontrar as causas do analfabetismo escolar em todo estado do Ceará. A partir desse movimento foi nascendo o Programa Alfabetização na Idade Certa.

Com a instauração do comitê e os debates ocorridos, chegou-se à conclusão que:

- Formas de organização do trabalho escolar e do trabalho docente nas escolas não favorecem a aprendizagem escolar da alfabetização; (CEARÁ, 2006);
- A alfabetização é negligenciada dentro da sala de aula; (CEARÁ, 2006);
- Não há em sala de aula uma diversificação de saberes e linguagens (CEARÁ, 2006).

O comitê ainda indicou que seria necessária a mobilização nacional para melhorar a qualidade da educação pública (CEARÁ, 2006). Para tanto, as demais instâncias de mobilização social deveriam envolver-se no processo.

Assim, o Programa Alfabetização na Idade Certa foi criado com foco na gestão e tem como fim precipuo a aprendizagem do aluno. Com esse fim, o desenho institucional do Programa tem, em sua organização, cinco eixos:

- 1) Gestão da Educação Municipal;
- 2) Alfabetização;
- 3) Avaliação Externa;
- 4) Formação do leitor e
- 5) Educação infantil.

O Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar apontou a ineficácia do processo de alfabetização infantil na rede pública de ensino do Ceará. Assim, ficou estabelecido que a única meta dos 184 municípios cearenses era a de alfabetizar todas as crianças matriculadas na rede de ensino público até sete anos de idade.

Posto isto, o Programa Alfabetização na Idade Certa passa a figurar como uma política pública de educação de governo, cuja complexidade e abrangência foram fundamentais para o bom desempenho da política.

Há uma ideologia subjacente ao Programa Alfabetização na Idade Certa? Sim, pois:

Em princípio, as vontades, os interesses, as lealdades e as concepções ideológicas dos diversos agentes envolvidos em um programa público dificilmente serão inteiramente coincidentes. Portanto, quanto mais complexo for um programa, maior será a variedade de interesses e concepções envolvidos em sua execução e, por consequência, mais fortes serão as tendências à não-convergência. (ARRETCHE, 2001, p. 48).

Esta reflexão mostra-nos que existe um campo minado de interesses e conflitos políticos que necessitam serem levados em consideração ao se estudar uma política pública. Contudo, isto é inerente ao processo em si. No caso cearense, a indução dos municípios para assumirem o Programa Alfabetização na Idade Certa como política importante e decisiva no sentido de erradicar o analfabetismo infantil foi fundamental para que o programa crescesse em qualidade e quantidade.

O Programa Alfabetização na Idade Certa é apontado, ainda, como um programa que deve superar os interesses partidários e políticos. Contudo, os gestores municipais precisam de verbas e, para que os municípios fizessem a sua adesão ao Programa Alfabetização na Idade Certa, o Imposto sobre Circulação de Mercadorias foi determinante.

Para a implementação nos municípios, condicionou-se à distribuição da cota-parte do ICMS aos que apresentaram indicadores: de educação (com maior peso para os indicadores relativos à alfabetização), da saúde e do meio ambiente.

De outro lado, a Secretaria de Educação do Ceará implantou o Prêmio Escola Nota Dez, cujo interesse era conceder dinheiro para as escolas que apresentassem os melhores resultados de alfabetização, estes resultados seriam auferidos através de outra ação criada em 2007, o SPAECE-alfa, isto é, um "braço" do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará.

A característica dessa avaliação configura-se por ser externa anual e censitária e constrói um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura dos alunos e das alunas. (CEARÁ, 2012).

No primeiro ano de implantação do Programa, a Secretaria de Educação do Ceará realizou a avaliação externa para identificar a proficiência dos alunos e das alunas do 2º ano do Ensino Fundamental de todos os municípios cearenses. As conclusões apontaram que 26,6% dos municípios estavam nos padrões de não alfabetizado e alfabetização incompleta. Quatro anos

depois, por meio dos resultados da avaliação externa, o quadro foi atingindo um padrão de desempenho melhor na maioria dos municípios. (CEARÁ, 2012).

### 3. METODOLOGIA

Com o objetivo de tornar público e estabelecer uma crítica afinada aos pressupostos do programa, bem como suscitar um debate em torno da temática, foi realizada uma abordagem sob a perspectiva qualitativa que teve como análise metodológica a análise de conteúdo da Bardin (1977, p. 107) que é definida conforme a autora como:

Um conjunto de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permutam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Essa metodologia, portanto, permite a inferência de interpretações significativas tendo por base as mensagens dos conteúdos analisados no arcabouço teórico que contemplam as categorias de análise subjacentes no referencial teórico da proposta do Programa Alfabetização na idade certa.

Na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 107) temos, num primeiro momento, a fase da "pré-análise" a partir da leitura flutuante "do referencial teórico que embasa o objeto de estudo". Este momento é descrito por Bardin (1977) como primeira fase da organização para que se possa conduzir as operações sucessivas de análise. Ainda nesta primeira fase ocorre a seleção de documentos a serem submetidos à análise e a formulação da hipótese para a interpretação final.

Nesta fase será feito o recorte das expressões textuais contidas nos pressupostos dos documentos balizadores do programa.

A segunda fase da análise de conteúdo da Bardin (1977), ocorre a exploração do material, que tem como arranjo temático a "unidade de registro" que, conforme a autora, "é a unidade de significação a codificar" (BARDIM, 1977, p.104), podendo ser o tema, a palavra ou a frase. Define-se então "tema" como sendo a afirmação de um assunto, é a unidade que se sobressai naturalmente do texto analisado (BARDIM, 1977).

Quanto ao estabelecimento das "unidades de registro" é necessário algumas vezes fazer-se referência ao

contexto da unidade que se quer registrar. Segundo a autora, a unidade de contexto “compreende os segmentos da mensagem, cujas dimensões (superam as da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”(BARDIM, 1977, p.104).

Então, o contexto é útil para a compreensão das unidades de registro. Para a realização desta etapa foram utilizados, documentos produzidos pelo comitê de erradicação do analfabetismo, como o relatório finalizado em 2006, que apontou as causas do analfabetismo no estado, o protocolo de intenções de 2007, documento elaborado que fixou o acordo entre o estado e os municípios cearenses, firmando a parceria e traçando os objetivos a serem alcançados com a implementação do programa. O diagnóstico realizado pelo comitê e promulgado no PDE (2007), documentos disponibilizados pela SEDUC, como o boletim pedagógico do 2º ano do SPAECE-alfa, matrizes de referências da provinha Brasil, disponibilizada pelo material sobre o PAIC, elaborado pela SEDUC, dentre outros.

Estes documentos permitiram a seleção de categorias de análise, a formulação das palavras-chave que sempre se repetem no contexto, desse modo é que foi procedida a análise da formulação e implementação do programa e dos pressupostos basilares do Ministério de Educação.

Desse modo, foram extraídas dos contextos conceitos, informações, frases, palavras que puderam ser identificadas com o arcabouço teórico dos autores citados, possibilitando a ressignificação dos contextos do material analisado, o que permitiu o desenho institucional do programa Alfabetização na Idade Certa.

A partir da análise realizada com cada “unidade de contexto” é feita uma seleção das categorias que serão analisadas com as unidades que sempre se sobressaem ao texto. As conclusões a que chegamos foram pensadas através da ressignificação de cada unidade de contexto, que podem ser, frases, palavras, temas.

Estas unidades de contexto ganham relevância dentro do texto, como as características do Programa apresentadas no quadro I. Sua elaboração foi possível a partir da leitura dos materiais acerca do Programa Alfabetização na Idade Certa, a seleção das “unidades de registro” que mais se destacaram no texto e uma ressignificação do conteúdo destacado.

O processo de ressignificação das unidades abordadas é a análise que exige maior sensibilidade no trato com as fontes.

Os dois quadros elaborados para esse artigo foram inseridos a partir das seleções e análises de cada categoria e por último ressignificá-las de modo a formar um novo contexto.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Alfabetização na Idade Certa configura-se como uma política pública educacional de caráter local, que ganhou capilaridade a partir da agenda problematizada da alfabetização infantil e das ações que objetivavam à alfabetização das crianças até os sete anos de idade. O desenho e a arquitetura institucional do Programa Alfabetização na Idade Certa foram definidos pelos formuladores das políticas públicas. Seus pressupostos basilares que permitiram a definição do desenho institucional e conforme nossos estudos são apresentados na tabela abaixo:

**Tabela I:** Características do desenho institucional do PAIC

As equipes em três níveis central, regional e municipal são organizadas no sentido de sentido do Programa Alfabetização na Idade Certa.
Os eixos de acompanhamento são: Gestão Municipal da Educação, planejamento, intervenção, acompanhamento, monitoramento e avaliação.
A Secretaria da Educação oferece instrumentos às Secretarias Municipais de Educação para realização de diagnóstico, com base nos indicadores municipais.
A Secretaria da Educação tem como estratégia cooperar tecnicamente com os municípios cearenses na oferta de um programa de formação de professores voltado para a alfabetização das crianças.
A avaliação do programa é realizada por meio de um diagnóstico da alfabetização dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino.
A Secretaria de Educação pensa estratégias de apoio à prática da educação infantil.
A Secretaria de Educação investe na formação de técnicos das Secretarias Municipais de Educação.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por fim, o Programa Alfabetização na Idade Certa é um programa de caráter inovador e que se for realmente efetivado poderá romper com o ciclo vicioso da alfabetização da infância que acarreta inúmeros problemas em toda a vida do educando e da educanda, em verdade, o analfabetismo é o direito subjetivo negado aos cidadãos e às cidadãs das camadas subalternas deste país que historicamente tem politicamente se decidido pela via do *apartheid* social. Nada mais preocupante do que isto. Por esta razão destacamos a importância do Programa Alfabetização na Idade Certa e mais: somente uma fina articulação entre as diferentes instâncias de implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa garante a efetividade das ações.

Entendemos que a fase de implementação do Programa

Alfabetização na Idade Certa é crucial, pois, faz parte de uma corrente de relações em que os formuladores e os implementadores precisam, de fato, dialogarem no sentido de garantir a execução do programa. Após sete anos de implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa constatamos que o programa é rico em potencialidades pedagógicas, pois busca trabalhar a criança de forma integral e holística, desenvolve atividades que coloca a criança no centro da aprendizagem, define as habilidades e competências conforme a idade e capacidades de aprendizagem das mesmas. Busca enfrentar pela via radical o cerne da problemática do analfabetismo no Brasil, contudo, só haverá efetividade em relação a ele se todos e todas que fazem a educação fundamental entenderem o alcance do mesmo, mantendo compromisso efetivo com a proposta empreendida.

Decerto que existe uma hegemonia encerrada na autoridade central, isto é, na Secretaria de Educação do Ceará. Nisto, não há como negar os interesses e as diferentes percepções quanto ao Programa Alfabetização na Idade Certa.

Em conversas informais com alguns professores a respeito do programa é perceptível que a categoria dos professores e das professoras reconhecem a importância do Programa Alfabetização na Idade Certa. Há críticas? Sim. É importante chamar à atenção de que o Programa Alfabetização na Idade Certa não conseguiu envolver todas as escolas públicas nesse processo. O que é um erro crasso, pois que faz o programa acontecer é a escola e sem a sua adesão no sentido de comprometer-se com a efetividade do Programa pouco se poderá realizar. É como diz Arretche (2001): que numa execução de um programa tem várias coisas podem ser perdidas ao longo do percurso.

Höfling (2001) sintetiza nosso pensar quando coloca:

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Nesse sentido, o recorte que nos coloca a autora, nos leva a um alinhamento junto às várias demandas que poderiam estar sendo efetivadas na execução do programa.

Conclusões que podem ser apontadas nos remetendo à maior reflexão em torno das críticas quanto à elaboração, implementação e execução do Programa Alfabetização

na Idade Certa, são expressas a partir das observações e análises realizadas em torno dos dados coletados para a elaboração desse artigo, sendo para tanto, apresentadas numa segunda tabela:

**Tabela II:** Observações e análises

O Programa Alfabetização na Idade Certa não conseguiu envolver todas as escolas públicas nesse processo;
Há uma necessidade urgente e clara de envolver os educadores e educadoras cearenses, no sentido de tornarem-se os protagonistas do Programa;
Linearidade e domínio intelectual não são premissas do Programa;
Há um certo desprezo pelos que realmente efetivam as ações;
Não é dada a devida importância da autonomia dos protagonistas para o desenvolvimento das ações do Programa.
Falta de valorização e reconhecimento dos educadores e educadoras cearenses, bem como das escolas protagonistas nas ações do PAIC.

Fonte: elaborada pelas autoras

Dessa forma, podemos concluir que ainda há muito caminho para percorrer nas trilhas do PAIC, às ações precisam ser revisadas e, se houver necessidade, reelaboradas, sempre buscando o envolvimento de todos os profissionais, educadores, educadoras, alunos e toda a comunidade escolar.

Podemos salientar que o Programa Alfabetização na Idade Certa tem um grande potencial para intervir na triste realidade do analfabetismo no Ceará principalmente ao permitir a autonomia de todos os envolvidos, de modo que às ações implementadas consista no alinhamento destas com a realidade de cada escola e município integrantes do Programa, pois entendemos que apesar da hegemonia da autoridade central, e os diversos conflitos, diferentes interesses e percepções, é preciso, estarmos atentos, não só para fazermos as críticas, mas, principalmente para a partir delas reelaborar ações e contribuir para reformulações e o entendimento de que quase sempre uma proposta ou programa traz um viés ideológico do capital, no entanto, é possível libertar as amarras de uma mentalidade arraigada a este pensamento, no sentido de progredir em nome de uma possível transformação que possibilite a melhoria da qualidade da educação em nosso estado.

## REFERÊNCIAS

---

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M.C.R.N. e CARVALHO, M.C.B.(orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo, IEE/PUC-SP, 2001, p.43-55.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 277 p.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **O Pacto Nacional pela Alfabetização**. Brasília: INEP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da educação. INEP. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília: INEP, 2005.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ; AGUIAR, Rui Rodrigues; GOMES, Ivo Ferreira; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. (Orgs). **Educação de qualidade começando pelo começo: relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**. Fortaleza, CE: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006. 200 p.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Boletim Pedagógico 2º ano SPAECE Alfa 2012**. Fortaleza: SEDUC/ UFJF – CAED, 2012.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Matriz de Referência da Provinha Paic**. Fortaleza: 2013. Disponível em: [www.paic.seduc.ce.gov.br](http://www.paic.seduc.ce.gov.br). Acesso em: 15 julho 2014.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Protocolo de Intenções**. Fortaleza: 2007. Disponível em: [www.paic.seduc.ce.gov.br](http://www.paic.seduc.ce.gov.br). Acesso em: 26 abril 2013.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará**. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012. 196 p.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Termo de Parceria**. Fortaleza: 2011. Disponível em: [www.paic.seduc.ce.gov.br](http://www.paic.seduc.ce.gov.br). Acesso em: 26 abril 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedec**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C.. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: Stephen J. Ball SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: Teoria – Planejamento – Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

# Resenha

## CONVERSANDO SOBRE PROFESSORES INICIANTES E O PAPEL DA ESCOLA EM SUA FORMAÇÃO COM MAÉVI ANABEL NONO

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciais**: O papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

Samily Oliveira Maia<sup>1</sup>

O que é um professor iniciante? Como ele se desenvolve? Qual o papel da escola e da formação inicial em sua trajetória de iniciação profissional? São questões dessa ordem que Maévi Anabel Nono, autora brasileira com expressiva expertise no assunto no cenário nacional, contempla no livro "Professores Iniciais: o papel da escola em sua formação", publicado em 2011 pela editora Mediação.

A pedagoga Maévi Anabel Nono possui doutorado em educação pela Universidade Federal de São Carlos e várias publicações na área da Educação, a maioria focada na formação de professores. A obra em questão, intitulada "Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação", resultado de pesquisas financiadas pelo CNPq, CAPES e FAPESP no âmbito da pós-graduação, traz análises sobre a trajetória de quatro professoras iniciantes na docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, acompanhadas desde a formação inicial até os primeiros anos na profissão docente.

A obra é constituída por reflexões sobre os processos de desenvolvimento profissional com foco nas fases da carreira, especialmente os primeiros anos de docência. Apresenta falas, escritos, depoimentos e análises de casos de ensino feitas pelas professoras participantes. O livro é organizado em sete capítulos, nos quais são abordados temas extremamente pertinentes acerca do processo de início da docência e da continuação dessa função ao longo dos anos. Traz, ainda, o tópico das considerações finais. Uma obra enxuta (175p), mas farta de referenciais atuais e análises consistentes sobre o tema.

No primeiro capítulo, Nono explica que o professor vai construindo o seu conhecimento profissional através dos episódios (problemas, expectativas, dilemas, etc.) que vivencia ao longo da carreira e que esse conhecimento, de acordo com Imbernón (2001), é dinâmico, não estático. Nono também descreve o esquema que nomeou como "fases da carreira docente", um total de cinco, embora esclareça que não é obrigatório que todos os indivíduos passem por cada uma das fases, como também que passem por essas fases na ordem apresentada.

1. Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual do Ceará, UECE. Bolsista de iniciação científica do CNPq.

O conceito de cada fase da carreira docente é muito bem explicado. A primeira fase chama-se "Entrada na carreira" e é caracterizada como sendo um período de sobrevivência e descobertas acerca da função. A segunda é chamada de "Fase de estabilização", onde o professor assume verdadeiro compromisso com a profissão. A terceira é a "Fase de experimentação ou diversificação", a qual, segundo Nono, para alguns professores, representa uma tentativa de causar maior impacto na sala de aula, e, para outros, uma tentativa de resolver os aspectos do sistema que impedem sua atuação. A quarta fase, intitulada "Fase da procura de uma situação profissional estável", é marcada pelo questionamento do professor acerca de sua eficiência na função. A quinta e última fase, por sua vez, denominada "Fase de preparação da jubilação", é o período em que o professor se prepara para o desligamento da profissão, e, dependendo de como a encara, encerra sua carreira de maneira mais ou menos positiva/negativa.

No capítulo 3, denominado "Cursos de formação para a docência", são citados aspectos referentes ao processo de formação docente. Sobre isso, é destacado pelas professoras participantes que o saber necessário para a função docente não se resume apenas ao saber teórico, mas também depende do conhecimento acerca dos alunos e suas características; de como ensinar os conteúdos; estratégias de gestão da classe, dos currículos e materiais; entre outros. Conectado a isso, são citadas fragilidades na formação docente, as chamadas "lacunas", que são partes do conhecimento necessário para o exercício da função que por uma ou várias razões acabaram não sendo apreendidas durante o curso de formação, fato que causa prejuízo ao professor, mas principalmente aos alunos, pois, o conteúdo de que não se tem domínio, tampouco se poderá transmitir. Por último, mas não menos importante acerca do conhecimento docente, ainda no capítulo 3, são abordadas algumas aprendizagens equivocadas que as professoras participantes demonstraram ter adotado, tais como jargões teóricos que são utilizados de modo desconectado das teorias em que estão alojados e a crença de que não é necessário se preocupar em aprender conteúdos específicos durante o curso de formação, porque esses serão adquiridos conforme a necessidade da prática.

Acerca do processo de ensino de conteúdos específicos, Nono escolheu três temas de peso para tratar: o ensino da leitura e da escrita; o trabalho com produção textual e a aprendizagem matemática, focada nas deficiências tanto dos alunos como das professoras. Essas pautas são abordadas nos três últimos capítulos da obra.

Sobre a questão do ensino da leitura e da escrita, abordada nos capítulos 5 e 6, intitulados, respectivamente, "Iniciando a ensinar a leitura e a escrita" e "Trabalhando com produção de textos", Nono explica que pesquisas recentes acerca da forma como a criança aprende a ler e escrever revelam que as técnicas desse ensino devem ser cada vez menos robóticas, mecânicas e focadas na memorização, fugindo do que sempre foram ao longo de muitos séculos. Além disso, é declarado que a forma como o professor foi alfabetizado implica completamente na forma com que ele terá o instinto de trabalhar a alfabetização com seus alunos. Logo, o estudo e a atualização dos conceitos e das técnicas são recursos de suma importância para uma intervenção atual, efetiva e sem traumas para ambos os lados. Fazendo uma ligação direta ao tema "alfabetização", a autora passa a tratar da produção textual, e dá início ao debate com uma afirmação que possivelmente chocaria os apoiadores do sistema de educação tradicional:

A produção de textos não precisa do conhecimento sobre o código alfabético para acontecer. A partir de suas próprias formulações sobre a escrita, a criança pode registrar seus textos, mesmo distantes da escrita formal, assim como o professor pode atuar como escriba dos textos elaborados oralmente por ela. Entre a condição de destinatário de textos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a intervenção da professora, aprender a ler pela prática da leitura. (NONO, 2011, p.124).

A autora explica que apesar do que muitos pensam, desde muito cedo, através do desenho, do contato com livros e do registro oral, por exemplo, as crianças já estão produzindo textos. Também é ressaltada a importância das produções coletivas na aprendizagem e, ao citar Nicolau (2003, p. 2015), garante: o trabalho cooperativo na escrita e na documentação de uma experiência auferida é muito mais rico e promissor do que o contexto de aprendizagem em que as crianças se distribuem olhando uns para as nuças dos outros, e com a professora à frente, à mesa.

Em seguida, no capítulo 7, Nono passa a tratar da aprendizagem matemática e das dificuldades de professores e alunos nessa área. Em um primeiro momento é declarado que o papel do professor de matemática dos anos iniciais é propor situações para que as crianças tenham a oportunidade de ampliar e construir novos significados para os conhecimentos que já possuem; fornecer as informações necessárias para que o aprendizado aconteça e promover o confronto dos meios de resolução das atividades que foram adotados pelos alunos, estimulando o debate sobre resultados e métodos, bem como valorizando as soluções mais adequadas e estimulando a cooperação entre os colegas. A autora explica que as professoras participantes demonstraram não possuir noção do papel do professor no ensino da matemática, além de apresentarem teorias, conceitos e técnicas de ensino equivocadas, não fundamentadas e robotizadas, no sentido de não saberem o motivo da aplicação de determinada atividade ou dinâmica, somente a fazem. Isso se dá por conta das já mencionadas “lacunas da aprendizagem”, ou seja, a carência educacional matemática das professoras em questão compromete também a forma como ensinam e, por sua vez, a apreensão do conteúdo por parte dos alunos.

Maévi Anabel Nono conclui a obra afirmando que os resultados dos estudos mostram que é necessário que sejam organizados programas de iniciação ao ensino para os professores, justamente por se tratar de um processo complexo e que não atinge os indivíduos da mesma maneira.

“Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação” é uma obra de imenso valor literário. A leitura é válida para qualquer indivíduo, pois a educação deve ser interesse de todos. Mais especificamente, é um livro indispensável para alunos, professores e pensadores da Pedagogia e de todos os cursos de licenciatura, especificamente por tratar de forma muito minuciosa e explicativa sobre a forma como o professor se desenvolve e aprende a ensinar; os conhecimentos necessários para ser professor; a trajetória do indivíduo a partir do momento que adentra no curso de formação e o ensino das áreas mais importantes e polêmicas da educação escolar. Esse livro pode e deve servir de base para qualquer estudante dessas áreas que pretenda atuar na docência e estar sintonizado com os avanços das pesquisas educacionais, isso é, de forma atual, humanizada e teoricamente embasada, com a intenção de transcender a perspectiva do magistério como vocação ou sacerdócio.

# Entrevista

Ao que tudo indica, assegurar os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento de bebês e crianças no Brasil, ainda, é um desafio aos gestores públicos, ao se considerar o déficit histórico que tem o Brasil, ao deixar de promover políticas públicas voltadas à primeira infância. Apresentamos nesta edição da DoCentes, a partir das políticas públicas para esta etapa da educação, uma reflexão sobre questões relativas à primeira infância no Ceará: o marco legal, os programas de apoio e formação em curso, as atividades de colaboração entre estado e municípios, o processo educativo e os cuidados essenciais, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N° 9.394/1996), no Artigo 29 estabelece que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade."



Prof. Bruna Alves Leão  
Coordenadoria de Cooperação com os Municípios  
para Desenvolvimento da Aprendizagem na  
Idade Certa

## Resumo

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2012), Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2009), Formada em Artes Cênicas pela Escola Livre de Artes Cênicas (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Tradução Audiovisual; EaD; Audiodescrição; Legendagem e Ensino. Atualmente, é Coordenadora de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

**DoCentes:** Como descrever os sujeitos atendidos pelo Ensino Fundamental cearense?

**Prof. Bruna Alves Leão:** Primeiro,

temos que pensar qual público-alvo a escola pública atende neste momento, embora que para o estado o Ensino Fundamental não seja a etapa prioritária de atendimento –

temos pouquíssimas matrículas, em função da municipalização –, o estado atua como corresponsável. As famílias em situação de vulnerabilidade são as que mais

dependem da escola pública, porque não podem pagar por uma escola particular. Este é o nosso papel fundamental, atender a essas famílias e a esses alunos, estando eles na rede municipal ou estadual de ensino. Temos que contemplar também a questão da diversidade com o atendimento de alunos com deficiência, alunos das escolas indígenas, das escolas quilombolas, escolas do sistema prisional e Educação de Jovens e Adultos.

**DoCentes:** Qual tem sido o papel da Seduc para garantir os direitos educacionais desses sujeitos?

**Profa. Bruna Alves Leão:** A Secretaria tem tido um papel atuante na garantia dos direitos dessas pessoas, dessas famílias, desses alunos. Vimos durante a pandemia, o quão é importante o papel da escola, não só para os alunos no que se refere à educação escolar, mas também para a própria família. Conseguimos alcançar os alunos através das famílias. Esse papel colaborativo, que é superimportante. A escola também se transformou – durante estes quase dois anos de distanciamento físico dos alunos –, passamos de um espaço físico para um espaço virtual, a fim de tentar atendê-los. As ações da Secretaria foram fundamentais para tentar alcançá-los neste momento, como a entrega de tablets, de notebooks, chips, cartão-alimentação, cestas básicas, entre outros. Com o Pacto pela Aprendizagem foi possível disponibilizar recursos para os municípios serem atendidos nas suas próprias necessidades contextuais. Cada um identificando a sua problemática a ser resolvida, e quais lacunas de aprendizagem precisavam superar, para tentar

mitigar os efeitos da pandemia de todas as formas. Eu vejo o papel da Seduc, da Educação como um todo, atingindo sobretudo essas famílias, esses alunos, em situação de vulnerabilidade, para procurar cuidar e garantir uma educação mais equânime para a população. Quando olhamos o nosso atual cenário – acabamos de realizar um Spaece Diagnóstico, tendo a delicadeza e o cuidado de perceber como foi o processo de aulas remotas durante a pandemia – é identificando as fragilidades que podemos trabalhar em cima disso, para garantir novamente uma educação de qualidade para os alunos cearenses. Vejo a Secretaria com seu papel importante, desafiador e atuante, que não se eximiu de sua responsabilidade neste período e nem em período nenhum.

**DoCentes:** Qual o panorama do Ensino Fundamental no Ceará e em que se diferencia do Brasil?

**Profa. Bruna Alves Leão:** O panorama do Ensino Fundamental no Ceará, tem sido – pelo menos até 2019, último ano em que mensuramos os resultados – um exemplo de educação para o Brasil, principalmente no âmbito da Alfabetização, que em 2019 alcançou o marco de todos os alunos no nível desejável na avaliação do SPAECE. O Programa MaisPaic nasceu de uma situação bastante crítica, visto que tínhamos algo em torno de 39% (trinta e nove por cento) de alunos alfabetizados em todo o estado e, em doze anos, conseguimos praticamente erradicar o analfabetismo no estado. Isso é um dado que nos orgulha e nos faz também referência e modelo para outros estados. Com a evolução do

Paic, a gente vem tentando atingir as demais etapas: Paic + 5 (chegando ao 5º ano); MaisPaic (alcançando até o 9º ano). Ainda temos um caminho a percorrer, embora já sejamos uma referência no âmbito da Alfabetização, mas tudo isso é resultado de políticas públicas que garantiram compromisso do estado com a educação. A Secretaria está sempre muito receptiva para dialogar com outros estados na perspectiva de fazer ecoar também a mensagem de que é importante investir na Educação, de que é essencial cuidar da Alfabetização dos nossos alunos, que é indispensável dialogar com as redes municipais, para que possamos receber este aluno melhor na nossa rede. Tenho muito orgulho de fazer parte desta história! Também sei da minha responsabilidade enquanto gestora, para a continuidade de um projeto que vem dando certo.

**DoCentes:** O que considerar como avanço no Ensino Fundamental no Ceará?

**Profa. Bruna Alves Leão:** Eu percebo que o que tem feito a diferença é a vontade de fazer dar certo. Quando o PAIC começou, havia um desafio muito grande a ser resolvido em torno da Alfabetização e existiam pessoas comprometidas com o processo, buscando também articulações intersetoriais (parceiros como Unicef, Undime, Aprece) que auxiliassem na superação desse desafio. Alguns fatores foram cruciais para a melhoria do Ensino Fundamental no Ceará, como as políticas de incentivo: o Prêmio Escola Nota Dez e o repasse do ICMS. A forma como o estado tomou pra si a questão da Educação, como ele encara os desafios neste âmbito

porque trata-se de uma política prioritária e indutora, a qual reverbera também para os municípios, fazendo que a Educação também seja uma agenda prioritária. Desde 2007, o governo tem estado muito perto da Educação. Nos ajudando a consolidar estratégias de melhoria neste âmbito. Creio que os avanços no Ensino Fundamental se dê pelo conjunto de esforços, mas sobretudo por um forte e consolidado regime de colaboração.

**DoCentes:** Quais são os desafios a serem destacados no Ceará?

**Profa. Bruna Alves Leão:** O nosso atual desafio é tentar mitigar as problemáticas que a pandemia trouxe-nos. O Ceará vinha demonstrando um bom crescimento nos resultados, na avaliação das escolas municipais, e, de repente, se deparar com uma pandemia e ter que se reorganizar rapidamente para tentar alcançar professores e alunos, é algo bastante complicado. Alguns alunos não conseguiram ser alcançados e isso tem se revelado nas nossas avaliações diagnósticas. É preciso olhar novamente para a Alfabetização, porque as séries iniciais foram as mais prejudicadas e existem processos nessa etapa que só é possível consolidar a partir da interação do professor-aluno. Se não olharmos agora para esses problemas, essas questões sensíveis que estão aparecendo vão repercutir mais à frente. Isso vai impactar na vida desse profissional, desses alunos, inclusive, também, economicamente na situação do País, do estado, dos municípios. É importante traçar estratégias efetivas para ao longo dos anos, numa perspectiva de currículo contínuo e de priorização curricular, ir

recompondo as aprendizagens.

**DoCentes:** Qual sentido deve ser dado para que as diretrizes do MaisPaic tenham êxito junto aos municípios?

**Profa. Bruna Alves Leão:** O regime de colaboração tem uma perspectiva do olhar do estado para as redes municipais, uma corresponsabilidade, porque, esse aluno, esse ser humano, apesar de passar por muitas etapas no contexto educacional, ele é o mesmo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Eu não posso ter uma política individualizada, focada apenas em uma etapa, no caso da rede estadual, apenas no Ensino Médio. Este olhar do estado, através do regime de colaboração, é uma forma de cuidar deste ser humano que nasce no nosso estado, se desenvolve e que também gera frutos a partir da sua profissionalização. O regime de colaboração é também uma grande parceria entre estado e municípios. Sabemos das fragilidades dos municípios, das dificuldades de recursos para garantir o desenvolvimento humano no seu espaço. Em forma de colaboração, cuidar deste ser humano que nasce aqui no nosso espaço, que faz parte da nossa sociedade, que interage com ela e que dá frutos dentro deste processo. Embora saibamos que existem questões políticas que podem interferir neste processo, mas o PAIC já é uma política tão consolidada e que dá resultado, que podemos dizer que ela é unanimidade em todos os municípios do estado, nenhum município deixa de assinar o termo de adesão ao programa. Atendemos desde o pequenino que necessita mais de nossa ajuda, da intervenção

do estado, que também é importante, até o de maior porte, que é autônomo.

**DoCentes:** O que mudou com BNCC na política curricular do Ensino Fundamental do estado do Ceará?

**Profa. Bruna Alves Leão:** Desde a proposta da BNCC de uma reorganização do currículo e da prática pedagógica em sala de aula, estamos mudando os paradigmas na Educação. É uma nova forma de pensar a educação. O cenário social avança, muda, o tempo não é mais o mesmo, as tecnologias estão presentes para provar-nos que tudo está muito mais rápido. O espaço escolar precisa se transformar e as práticas pedagógicas também. A garantia de um documento que parametriza as diretrizes educacionais para todo o país é o pontapé inicial para a garantia da equidade na educação, a BNCC veio para isso. A partir dos documentos de cada estado, vamos aperfeiçoando e garantindo a contextualização das práticas de ensino, lançamos o nosso documento de referência do estado do Ceará em 2019, foi um marco para nós, ele é a nossa principal referência para o ciclo de formação continuada MaisPaic, para garantir que este processo de transformação pedagógica de fato aconteça em sala de aula. Atualizamos o nosso material estruturado que ofertamos aos municípios já nesta perspectiva. Entendemos, também, que o Ensino Superior precisa estar focado neste sentido, para trazer profissionais mais aptos a lidar com esta mudança dentro da prática escolar. Entendemos que temos muito o que caminhar, ainda temos muito professor ensinando da forma como aprendeu, quando o contexto do seu

aluno é totalmente diferente. Eu vejo na BNCC todo esse processo de transformação e que precisamos também fazer reverberar nos municípios, seja ele aderindo ao nosso DCRC como documento de referência, utilizando-o e o trazendo para seu contexto de prática de sala de aula, seja com seu documento próprio também – como é o caso de Sobral que fez sua própria proposta curricular, precisamos fazer com que os professores entendam esta perspectiva de currículo, muitos saem "verdinhas", após sua formação inicial e aprendem muito com a prática. E têm, por exemplo, o PNLD como uma referência de currículo, quando o currículo é algo muito maior. O professor precisa entender a necessidade de seu aluno, e a partir daí, construir com a escola, seu gestor, o que a sala de aula dele vai propiciar de conhecimento aos seus alunos. Na perspectiva das nossas avaliações, precisamos transformar este processo, porque ele induz muito o processo de prática pedagógica dentro de sala de aula.

**DoCentes:** Qual o perfil do professor do Ensino Fundamental?

**Profa. Bruna Alves Leão:** O perfil do professor do Ensino Fundamental, é bastante heterogêneo, há uma diversidade de formações pelo estado e de graduação mesmo. Não temos ainda a garantia de que esses processos, estão alinhados, sobretudo, com a prática pedagógica. E isso precisa ser revisto. Teoria é muito importante, é essencial que se conheça, saiba o que se está mobilizando de conhecimento para ensinar ao aluno. A heterogeneidade desses processos formativos, dessas universidades, faculdades, em todo

o estado, faz com que se tenha também diferentes perfis de professores não apenas no Ensino Fundamental, mas em todas as etapas. Às vezes, o professor sai com muito medo da universidade, com medo de encarar uma sala de aula. E não pode ser assim. Não podemos ter medo do nosso aluno. Mas o que isso indica? Que há uma fragilidade na nossa formação, sobretudo com relação à prática pedagógica. O professor, é um profissional muito complexo e tem muitas atribuições. Estamos formando seres humanos para atuar em sociedade, para serem sensíveis, para terem empatia. Eu não posso desconectar meu trabalho deste processo. Professores das séries iniciais têm muita responsabilidade. É lá onde se encontram as principais oportunidades de aprendizagem e é nessa etapa onde a base precisa ser consolidada para que o aluno consiga prosseguir para as demais séries. Já o professor dos anos finais tem que lidar com um outro perfil de aluno, um aluno que está passando pelas transformações da adolescência. Esse professor precisa estar apto a lidar também com esse processo, pois ele não é apenas uma figura que transmite conhecimento, mas que dialoga com esse aluno e estabelece uma mediação entre as experiências e conhecimentos desse aluno e os novos saberes.

**DoCentes:** Que desafios esse docente encontra no seu cotidiano de trabalho?

**Profa. Bruna Alves Leão:** Acho que nós, enquanto professores, encontramos desafios que nem esperávamos no nosso dia a dia. Alguns nos surpreendem, mas eu creio que essa relação com o aluno,

de convencimento, de fazer com que ele entenda que aquele processo é importante pra ele, não é fácil. Você chegar, por exemplo, no Ensino Médio, e necessita auxiliar o aluno numa escolha profissional, com o nível de maturidade que ele tem – dezesseis, dezessete anos –, entender que ele daqui a pouco vai ser responsável pelo seu próprio processo, que ele não vai mais ter aquela escola que dialoga, acolhe e que o conduz, Eu acredito muito na transferência de conhecimento através da relação de afeto entre aluno e professor. Eu não consigo construir conhecimento com meu aluno, se eu estiver total distanciamento dele, mas essa relação não é tão simples como se imagina, tem muita dedicação e entrega de ambos... Enfrentamos uma complexidade de desafios diários, seja do ponto de vista da condução da aprendizagem, seja do olhar cuidadoso do professor para com aquele ser humano. A família também precisa fazer parte dessa construção diária e complexa, mas nem sempre encontramos esse amparo e muito dessa responsabilidade recai sobre a escola e sobre o professor. Uma coisa que me entristece muito é isto: à medida que o aluno vai avançando nas etapas, a família vai se distanciando da escola. Nós precisamos tanto desse apoio da família, para que esse processo da aprendizagem se consolide – não só na perspectiva da orientação, mas do apoio emocional –, e, muitas vezes, não é isso que acontece. A família vai deixando de participar da vida escolar do aluno à medida que ele vai avançando nas séries escolares.

**DoCentes:** Que mensagem você deixa sobre o Programa

## Alfabetização na Idade Certa?

**Profa. Bruna Alves Leão:** O desenvolvimento na idade certa, é fundamental pro processo de desenvolvimento humano do aluno, daquele ser que está sob nossa responsabilidade, durante o tempo em que ele está na Educação Básica. Garantirmos que a consolidação das habilidades aconteçam na idade certa, na etapa certa, é superimportante, porque à medida que o aluno vai avançando e não consolida as habilidades próprias da idade isso faz com que ele perca o interesse pela escola. Sendo assim, é preciso garantir que os processos aconteçam na idade certa e na etapa certa para este aluno, esse é o grande propósito do Mais PAIC. A Alfabetização, por exemplo, precisa ser garantida dentro da sua faixa etária específica, porque é lá onde se encontra a janela de oportunidade específica para esse momento, é até os sete anos que isso acontece. A escola não pode deixar de ser um espaço interessante para o aluno. Ele precisa interagir com alunos da sua mesma faixa etária, que estão aprendendo e construindo os mesmos processos. O Ceará em 2007, com a criação do PAIC, tomou uma atitude muito assertiva para garantir o processo de Alfabetização na idade certa. Isso reverbera também, nas outras etapas, fazendo com que o aluno consiga se desenvolver.

---

# Entrevista



Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto  
Coordenadora de Educação e Promoção Social

## Resumo

Coordenadora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Graduada em Licenciatura em Matemática (UECE), Especialização em Informática na Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Engenharia de Teleinformática (UFC), Doutora em Engenharia Teleinformática (UFC) e Pós-doutora em Ciências da Computação – UFERSA/UERN.

**DoCentes:** Como descrever o atendimento à criança na Educação Infantil cearense?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** Deixa eu só falar um pouco como é essa Coordenadoria de Educação e Promoção Social (Coeps). Ela faz parte da Secretaria-Executiva de Cooperação com os Municípios (Copem). Dessa forma, temos a Coeps e a Copem. Esta última, onde fica o MaisPaic, faz o diálogo com os municípios. Já aqui na Coeps ficam as ações, as estratégias e as políticas do Programa Mais Infância, que são justamente, as ações da primeira infância (crianças de 0 aos 5 anos e 11 meses, até os 6 anos). Então, formamos parceria com o município, com 184 municípios cearenses, por

meio de um regime de colaboração, que, a cada ano, vem se fortalecendo com as nossas políticas e ações, dialogando com esses municípios. Portanto, na Coeps ficam as ações da Educação Infantil da primeira infância, de 0 a 6 anos, e a partir daí é a Copem que responde pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com a política do Programa MaisPaic. Essa Coordenadoria foi concebida a partir de 2019, na segunda gestão do Governo do Estado do Ceará, em fevereiro de 2019. É, de fato, uma Coordenadoria nova e somos o único estado a ter uma Coordenadoria para pensar em políticas para a Educação Infantil. Sabemos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são de responsabilidade do município. Nós

entramos em contrapartida, por meio de um regime de colaboração, de um documento, inclusive, o Decreto foi atualizado agora em outubro. Neste sentido, podemos indagar: Como é a Educação Infantil nesses 184 municípios cearenses? Cada município tem a sua autonomia. Então, você pensa: Como é que está essa Educação Infantil? Em se tratando principalmente dos anos anteriores à Pandemia, podemos dizer que a Educação Infantil foi a mais prejudicada. Você imagina ter uma criança por meio de tecnologia...ela espera pelo pai, pela mãe ou pelo cuidador. Está entendendo? Porque ela não tem ainda autonomia para desenvolver algumas atividades. Ela precisa daquela ajuda. Eu posso dizer que a Educação Infantil, ela foi

muito prejudicada e com o retorno, que nós ainda não saímos da pandemia, mas pelo retorno presencial, ela foi a que mais demorou. Tivemos que ter um diálogo no ano passado, em agosto, com os municípios para que eles tivessem esse olhar para a Educação Infantil, porque a Educação Infantil, hoje, nos 184 municípios, a criança tem que ter o seu espaço. É necessário, muito, ir dialogando com as bases, pois a criança precisa ter esse momento de brincar e interagir com um grupo de crianças e com os professores e educadores.

**DoCentes:** Qual tem sido o papel da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) para garantir o direito à Educação às crianças cearenses?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** A Seduc hoje tem uma Coordenadoria para pensar em políticas e ações estratégicas destinadas à Educação Infantil, sem esquecer também de fortalecer o vínculo com a família da criança de 0 a 3 anos e 11 meses, que é o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, o Padin. Nós fazemos parte, são 11 Setoriais envolvidos no Programa Mais Infância. A Secretaria da Educação está nesse grupo, no Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará (CPDI) cuja Presidente é a Onélia Santana, que hoje é Secretária da (SPS) - Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos. Cada Setorial dessas tem um papel. E qual é o papel? É pensar em estratégias para a Educação Infantil, bem como garantir o direito dessas crianças. O nosso papel, enquanto Secretaria da Educação, é ser responsável pelas estratégias em Educação. É diferente da Assistência Social, no caso da SPS; da Secretaria da Saúde,

com o Programa Mais Nutrição, dentre outras ações e estratégias que estão percorrendo os 184 municípios, além do Cartão Mais Infância, que é uma transferência de renda. Então, atualmente, o que a Seduc vem fazendo, além da concepção da Coordenadoria, são formações para os professores e gestores da Educação Infantil dos 184 municípios cearenses. Temos feito parceria com o material Nova Escola, que são livros para os professores trabalharem com essas crianças da Educação Infantil, materiais complementares, materiais estruturados. Além de tudo isso, nós temos o Padin para fortalecer a família, o vínculo com a família. Trabalhamos ainda atividades com a família, com o cuidador que, às vezes, é o pai, é a mãe, é o vizinho, é o irmão mais velho, é a avó, que cuida daquela criança de 0 a 3 anos e 11 meses. Eu ressalto que essa criança ainda não está na escolarização, daí o motivo para fazer parte do Programa, essa preparação da família com a criança, por sua vez, para ingressar na Educação Infantil, porque é a obrigatoriedade, é dever do Estado ofertar a Educação Infantil, mas é também dever da família de colocar a criança na escola a partir de 4 anos e 5 anos. Logo, o nosso papel é indutor. Além de fazer essa indução, é também de cobrar e garantir que essa criança ingresse na escola, a partir de 4 anos, por meio da Coordenadoria.

**DoCentes:** Qual o panorama da Educação Infantil no Brasil e no Ceará?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** Bem, como há uma diferença muito grande entre os municípios cearenses. Você imagine no próprio Brasil. Cada estado tem seus municípios e ainda há muitos municípios nos quais a responsabilidade com a Educação Infantil está a cargo do estado. Eu

não saberia pontuar quais estados, porque são muitos. É diferente do Ceará. Hoje, o Ceará é muito bem organizado em relação a isso. A nossa responsabilidade, o que compete à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, é ofertar, com prioridade, o Ensino Médio, no entanto, temos a Secretaria-Executiva de Cooperação com os Municípios, para pensar em ações estratégicas, em regime de colaboração, tanto para Educação Infantil quanto para Ensino Fundamental, em que o Governo do Estado do Ceará, por meio da Seduc, entra em contrapartida. Então, há uma diferença do Ceará para o Brasil, já começando por aí. Há outros pontos também - por exemplo a criação dos Centros de Educação Infantil (CEI) que, só nessas duas últimas gestões, já são mais de 80 deles entregues à população. Além dos 83 já inaugurados, construídos e equipados, que a Secretaria entra em contrapartida com o município. Como é essa contrapartida? O município disponibiliza o terreno, o estado constrói e equipa. Além disso, a SPS, também, tem a sua construção. Portanto, são as duas setoriais construindo espaço para desenvolvimento infantil. Essa criança de 0 a 5 anos de idade, em nosso estado, já está acolhida em seu direito à Educação, onde se percebe a diferença, em referência ao Brasil. Outro ponto também muito importante, além das praças, das brinquedotecas - cuja a construção é de responsabilidade da SPS -, é que essas ações são de gerência do Programa Mais Infância Ceará, que é o único do Brasil, construído e pensado para trabalhar ações e políticas destinadas à primeira infância. Tivemos a Onélia Santana à frente desse processo, mas hoje é uma política de estado desde janeiro de 2021. Neste sentido, é diferente. Assim, o Ceará já tem caminhado e fortalecido a Educação Infantil através do

Programa Mais Infância, este com quatro pilares que são Tempo de Nascer, Tempo de Brincar, Tempo de Aprender e Tempo de Crescer. Quatro tempos, quatro pilares o Programa tem. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará está em dois tempos: Tempo de Crescer e Tempo de Aprender. O Tempo de Crescer é pensar em ações para a família, por sua vez, trabalhar com a criança. O Tempo de Aprender são as nossas formações, que são em rede. A gente tem hoje 40 formadores no estado do Ceará, com formações voltadas para professores e gestores acontecendo no município e focadas na Educação Infantil. Nós temos um formador municipal em cada município, de modo a somar 184 formadores municipais. Todo o material, toda a formação, nós trazemos esses 40 formadores para Fortaleza e fazemos a formação presencial com eles, mostrando todo o material, a Base Nacional Comum, (DCRC). Além disso, agora nós temos o documento dos Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense, que é o único documento genuinamente cearense. Nós temos um nacional. Ele dialoga com o nacional, só que ele pensa nos nossos municípios. Ele foi construído por meio de várias mãos. Depois, a gente entregou-o à comunidade para que pudesse olhar e fazer parte do processo. Logo, só existe isso no Ceará. A gente tem recebido vários diálogos de outros estados para tentar copiar justamente como é trabalhar por meio do regime de colaboração.

**DoCentes:** O que considerar como avanço na Educação Infantil do Ceará?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** Bem, nós avançamos muito na Educação Infantil, como eu já falei, por meio do regime de colaboração – além da concepção

de uma Coordenadoria para pensar em políticas para essa etapa da educação básica – com documentos, a exemplo dos Parâmetros para Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil, porque não é só você dar acesso às escolas, tratar da construção de escolas, que é a qualidade. Você tem que dá o acesso e a qualidade, ao estudante da Educação Infantil, para que essa criança se sinta no espaço dela de aprendizagem, pois a criança da Educação Infantil – neste caso, eu falo da primeira infância –, ela tem que conversar muito bem com a Base Nacional Comum, que diz o seguinte: garantir às crianças a brincar. Onde se tem neste documento dois eixos estruturantes: o Brincar e o Interagir. Há nesta perspectiva, seis desenvolvimentos da aprendizagem, a exemplo da criança se conhecer, da criança fazer parte do processo, não só do processo, mas ela escolher que tipo de brincadeira ela quer, dentre outros. Então, o Ceará tem avançado muito com isso, por meio de um documento, que são os parâmetros. Esse documento dos parâmetros tem 4 Dimensões que vai desde a Gestão Democrática – que são o acesso; a avaliação; a intersetorialidade; a parceria com a família, por meio do Padin; o regime de colaboração estado e municípios – até a Dimensão que trata de Formação, que é o que a gente vem fazendo, dialogando com esses professores e com gestores de escola, o Projeto Político Pedagógico. Nós também temos conversado com os gestores municipais e com gestores escolares sobre a política pedagógica e sobre os espaços, os materiais e sobre a organização dos ambientes de aprendizagem. Esse documento saiu em 2021. A gente fez uma webinar, estava na época da pandemia de Covid 19. Foi o maior evento da Secretaria on-line. Para vocês terem ideia de como os

nossos municípios estão ansiosos, querendo entender a Educação Infantil, querendo trabalhar junto, sentindo-se só. Além dessa webinar, a gente fez a formação, que foi em novembro, para que as pessoas entendessem qual era o papel desse documento, porque, por um lado, há o papel que é mais de governabilidade dos gestores municipais, dos dirigentes, e por outro, há o papel nosso, da Secretaria, bem como existe ainda o papel dos gestores das escolas. Então, a partir da formação, a gente fez agora, nesta terceira etapa, em maio, vamos terminar no dia 2 de junho. Nós estamos percorrendo as vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), é claro que há as jurisdições nessas Credes, os Secretários e Coordenadores da Educação Infantil que estão indo ao nosso encontro. Nós estamos tratando por meio de macro, colocamos seis macros. A gente chama, como se fosse, não é polo, porque em seis macros, nós temos a Crede que está recebendo e as Credes irmãs, que são vizinhas. E ali todo mundo leva os Coordenadores Municipais da Educação Infantil e os seus Secretários, para poder fazer esse diálogo, entender qual é o papel do município e qual é o papel da Secretaria, para que ele possa pensar em políticas, até mesmo as que já contemplam ações estratégicas, dentro do município, no Plano de Ação para a Educação Infantil. Então, a ideia, a gente tem que ter oficinas com os Coordenadores da Educação Infantil. Eu tenho feito mais um diálogo com os Secretários para que eles possam entender os documentos, no caso a Base e os Parâmetros. Nesse caso, o Plano Nacional da Educação, já que o nosso Plano Estadual dialoga com esse Plano Nacional; o Plano Municipal, que, por sua vez, dialoga com esses outros planos, para que eles tenham somente o que? Um

documento da Educação Infantil da primeira infância, para eles perceberem que já fazem muito e, às vezes, não tem essa ciência. Logo, a gente vai organizar o município, estruturá-lo, e seguir realizando o acompanhamento. Cada passo do que foi pensado, que eles colocaram no Plano. Trata-se de um trabalho contínuo, até que o município tenha condição de trabalhar só, porque sabemos que há municípios que estão muito desenvolvidos em relação à Educação Infantil, dentro de 184, eu posso pontuar quatro. É pouco, no meio de 184 municípios. Então, a ideia é que, em todos os municípios, essa educação, hoje, seja referência também no Ceará, não só o Ensino Médio e o Ensino Fundamental.

**DoCentes:** Quais desafios a serem destacados na Educação Infantil no que se refere à acolhida da Política Pública da Primeira Infância pelos municípios cearenses?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** Tudo o que foi discutido nas questões anteriores têm muitos desafios, inclusive aos próprios municípios é desafiante, porque mesmo obedecendo aos documentos, Constituição Brasileira (artigo 227), Planos, etc., o município deve entender que ele poderia fazer um investimento muito grande na Educação Infantil e diminuir o investimento nas outras áreas. Como resultado, trata-se de perceber que até mesmo essa criança que passou pela Educação Infantil, ela tem um avanço diferenciado no seu emprego, na sua formação profissional. Existem evidências, como, por exemplo, em artigo publicado em 2011, com os autores CAMPOS, M. M. et. all. (2011), que trata de resultados da Provinha Brasil, que é uma provinha do 2º ano do Ensino Fundamental. No estudo se faz uma avaliação diagnóstica de Alfabetização e o impacto nas crianças que frequentam a pré-

escola na provinha. Neste sentido, você pergunta: Mas onde é que isso está impactando? Ora, as crianças que foram da Educação Infantil, da Pré-escola, foram as crianças que saíram com os melhores resultados nessa Provinha. Até para os dirigentes entenderem que o investimento tem que começar na Educação Infantil, não só na criança, mas também nos profissionais, colocarem os melhores profissionais na Educação Infantil, isso, para mim, eu considero um dos maiores desafios. Eu não estou nem falando que cada município tem suas particularidades, pois nós sabemos que há município muito pobre e pergunta-se onde há mais investimento naquele município, que é muito pobre, até mesmo para o município entender que as escolas não têm que estar somente na sede do município, mas também nos seus distritos, para facilitar este caminho às famílias, de acesso e permanência de seus filhos na escola. Eu o considero um outro desafio. Então, esse trabalho que estamos fazendo tem sido muito novo! Eu considero 2019 para cá e se fortaleceu muito em 2021, por incrível que pareça, onde a gente já tinha arrumado a casa, a Coordenadora anterior era a Oderlânia, que hoje é Secretária-executiva. Ela começou este andar dentro da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (Coeeps), e eu já peguei pela metade, com a missão de produzir material estruturado para atender às demandas da Educação Infantil. Estamos nos municípios, eles acreditam, confiam na gente, não podemos errar.

**DoCentes:** O que mudou com BNCC na Política Curricular da Educação Infantil do Estado do Ceará?

**Profa. Francisca Aparecida Prado Pinto:** A Educação Infantil concebida pela própria BNCC é muito clara sobre qual é o papel da criança, o que é a Educação Infantil. A criança

não precisa sair lendo, não precisa sair escrevendo. O que hoje na Educação Infantil a criança tem que está contemplada na primeira infância, pelos eixos estruturantes de que falei anteriormente, a criança tem que ter o direito de brincar, mas só para brincar, pois brincando ela está aprendendo. Ela está se conhecendo, está interagindo com o educador. Então, tudo isso, esse trabalho que está sendo de base, ele vai ser muito importante para os outros anos, para essa transição. Hoje, a Secretaria da Educação tem um material de transição da criança, que está saindo da Educação Infantil e indo para os anos iniciais. Esse material sai bimestralmente. A gente tem material que sai como fascículo, a maioria registrado com ISBN. Nós temos, aqui na Seduc, o Centro de Documentação e Informações Educacionais (CDIE) que tem nos ajudado muito com isso. Tem sido um ponto que eu venho tratando desde que cheguei, também, pelo fato de eu ser pesquisadora. Então, eu tenho muito zelo pelo que os outros constroem e pelo que tem sido construído, pois o que nós construímos aqui é do estado, não é da equipe da Aparecida, que está como coordenadora, é do estado. E esperamos que não só dentro do estado do Ceará, mas que educadores de outros estados do Brasil, ou do mundo possam utilizar nossas produções de norteamento e de divulgação das nossas ações. Neste sentido, a BNCC ajudou-nos muito, porque ela serve não só à base nacional, mas também o DCRC, eles servem de base, de subsídios para a construção desses documentos que têm saído da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (Coeeps), porque a gente dialoga muito com esses documentos e, justamente, para que os nossos dirigentes não esqueçam qual é o papel da criança, da primeira infância, dentro do município, que deve obedecer aos dois eixos estruturais: Brincar e

Interagir.

**DoCentes:** Qual o perfil do professor da Educação Infantil?

**Profa. Francisca Aparecida Prado**

**Pinto:** Esta tem sido a minha fala com os dirigentes: o professor da Educação Infantil não tem que ser o professor que está "sobrando". O professor da Educação Infantil tem que ser o professor que tem formação para trabalhar com crianças, principalmente da primeira infância. E estas nossas formações têm sido isto: continuadas e em exercício. Elas são em 4 módulos. Têm uma carga horária de 120 horas e, durante o ano, ele vai sair com o certificado. A gente tem fortalecido esse professor para trabalhar com a criança, com a Educação Infantil. Hoje todos os nossos materiais estão hospedados no site da Secretaria da Educação do Ceará [www.seduc.ce.gov.br/coeps](http://www.seduc.ce.gov.br/coeps), que foi a primeira Coordenadoria que teve um site com os materiais daqui. Nós sentimos a necessidade de que professores de outros estados possam utilizar os nossos materiais. Uma vez que nós trabalhamos com documentos, marcos legais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e, trago também, o marco legal da primeira infância, que são os Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense, pois é importante saber que esse marco legal é do Ceará. Nós temos aqui também, por meio do programa Mais Infância, formação para docentes da Educação Infantil. Então, assim, é necessário que esse professor que está lá, trabalhando com a Educação Infantil, ele seja um professor que tenha formação para trabalhar com a Educação Infantil. É primordial. Isso não pode ser negociado, para poder a criança ser do processo e obedecer às diretrizes, às premissas, que tratam

justamente do brincar, interagir, conhecer, dialogar, que fazem parte de todo isso. Então, esse profissional vai saber fazer isso, ele vai colocar essa criança no processo.

**DoCentes:** Que desafios esses docentes encontram no seu cotidiano?

**Profa. Francisca Aparecida Prado**

**Pinto:** Eu creio que no documento Parâmetros para a Promoção da Qualidade e Equidade da Educação Infantil Cearense, no que se refere a essa etapa da educação básica, o papel da Seduc fica muito claro, porque uma das Dimensões que está nesse Parâmetro é a valorização do profissional docente no que concerne ao seu desenvolvimento profissional e às suas condições de trabalho, tanto nos aspectos estruturais quanto nas relações que denotam o processo de trabalho, onde são consideradas as condições de oferta, no ato de ingresso, da contratação, da remuneração e da carreira. Por isso, eu sempre digo que esse documento deve estar na mão dos dirigentes, evitando que, de repente, um documento de tamanha relevância torne-se, na escola, um arquivo de letras mortas, pois o gestor tem que ter governabilidade para fazer as mudanças, mudanças essas que são impactadas não só na estrutura física da instituição de ensino, mas também na valorização desse profissional.

**DoCentes:** Que mensagem você deixa sobre a Educação Infantil?

**Profa. Francisca Aparecida Prado**

**Pinto:** Vamos garantir às crianças brincar, vamos dá um acesso, mas um acesso de qualidade à Educação Infantil, para que essa criança fique e caminhe nos passos da escola. Deste modo, você pode dizer assim: "Aparecida, meu município, ele é muito pobre". No entanto, nós

sabemos que quando ele quer, ele faz. Ele só não está sabendo fazer, como é para ser feito. Então, assim, vamos pegar os documentos que norteiam, para que a gente possa trabalhar com essa criança, porque pode ser que o primeiro momento seja de muito investimento, mas isso vai ser contínuo. E outra, vamos trabalhar o entorno infantil para que essa educação seja com qualidade, sem protelar para o amanhã, que ela seja pela vida da criança hoje.



**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO