

N. 29

Vol 18 o jan./jun. 2023

PAIDEIA

REVISTA DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA
SAÚDE/FUMEC





**UNIVERSIDADE
FUMEC**
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

UNIVERSIDADE FUMEC

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

Prof. Antônio Carlos Diniz Murta

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

Prof. João Carlos de Castro Silva

Presidente do Conselho Executivo

Prof. Air Rabelo

REITORIA

Reitor

Prof. Fernando de Melo Nogueira

Pró-Reitor de Graduação

Prof. João Batista de Mendonça Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Márcio Dario da Silva

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Prof. Henrique Cordeiro Martins

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

PAIDEIA

Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Dra. Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2023 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Vol. 18, n. 29 (jan./jun. 2023)-.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral
ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

Prof. Rodrigo Suzana Guimarães

Coordenação do Curso de Pedagogia

Profa. Alessandra Latalisa de Sá

Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

Projeto Gráfico e Capa: D'Lourenço Studio Gráfico

Revisão: Sob responsabilidade dos autores.

Diagramação: Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

Sumário

DIÁLOGO AFETIVO ENTRE AS CRIANÇAS COM CARACTERÍSTICAS DO ESPECTRO AUTISTA E A PROFESSORA DE ARTE Júlia Félix Azeredo Aroldo Dias Lacerda	9
MONITOR INCLUSIVO E O TRABALHO COM SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS Adriana Moreira de Souza Corrêa Egle Katarinne Souza da Silva Erica Dantas da Silva	39
O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-TUTORAS DO CURSO LEITURA E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL Mônica Correia Baptista Alessandra Latalisa de Sá Bárbara Poliana Rodrigues Torres Versieux Rosalba Rita Lima	59
A DIMENSÃO AFETIVA DO ESTUDANTE E A PRÁTICA DOCENTE Lucília Dias Furtado Raimundo Pereira Amorim Renato De Oliveira Brito Valdoir Pedro Wathier	91
EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DAS CRIANÇAS E DE SUAS FAMÍLIAS Camila Vieira da Rosa Alves	113

Editorial

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com um ou com várias: educação? Educações. (Carlos Rodrigues Brandão)

A apresentação desse novo número da Revista Paidéia inicia com nossa homenagem aos mestres e educadores Vanilda Paiva e Carlos Brandão que, juntamente com Paulo Freire, nos ensinaram que educar é um ato de amor, de luta e resistência. É um ato emancipatório, para quem ensina aprendendo e aprende ensinando - sem perder a ternura e compreendendo o sentido pleno da existência humana. Externamos a nossa gratidão pelo legado acadêmico, mas principalmente, pelo exemplo de coragem e dignidade que nos deixaram.

Trazemos assim a nova edição da Revista Paidéia, cujos artigos nos remetem ao educar como um ato de amor, na concepção freireana do termo.

O primeiro artigo “DIÁLOGO AFETIVO ENTRE AS CRIANÇAS COM CARACTERÍSTICAS DO ESPECTRO AUTISTA E A PROFESSORA DE ARTE”, escrito por Júlia Félix Azeredo e Aroldo Dias Lacerda, discute os impactos que os processos artísticos têm na socialização das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os autores descrevem as circunstâncias que envolvem essas crianças no contexto educativo como “Situadas em um modelo educacional tradicional que pretende homogeneizar os processos de construção de conhecimento e apreensão de significados, as crianças diagnosticadas com TEA, dentre outros,

ocupam o espaço da não normalidade ou deficiência e, muitas vezes, também o da invisibilidade”, refletindo sobre as relações estabelecidas a partir da indagação: Como habitar o mundo daqueles que não as veem? Propõem então, que a arte e os processos artísticos juntamente com os conhecimentos da Psicopedagogia podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças, “uma vez que possibilitam enxergá-las em suas individualidades, entendendo-as como sujeitos criadores e criativos em um espaço de construção de identidade, laços afetivos e sociais que, por sua vez, também as constroem.”

A pesquisa desenvolvida por Adriana Moreira de Souza Corrêa, Egle Katarinne Souza da Silva e Erica Dantas da Silva, apresentada sob o título: “MONITOR INCLUSIVO E O TRABALHO COM SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS” é o segundo artigo do volume e tem por objetivo compreender tanto o papel dos monitores inclusivos e quanto as práticas relatadas na literatura científica sobre as atividades desenvolvidas por esses recursos humanos que podem favorecer o aprendizado dos estudantes surdos. O estudo se constitui em uma pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa, cujos resultados ressaltaram a importância da atuação do monitor junto ao professor no sentido de promover o acesso aos conteúdos. No processo, os relatos indicaram ainda a necessidade que esse monitor desenvolva a Língua Brasileira de Sinais para que a sua atuação deixe de ser dependente da mediação do Tradutor Intérprete de Libras.

Na perspectiva de um relato de experiência, “O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-TUTORAS DO CURSO LEITURA E ESCRITA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, o terceiro artigo, as autoras, Mônica Correia Baptista, Alessandra Latalisa de Sá, Bárbara Poliana Rodrigues Torres Versieux e Rosalba Rita Lima, visaram identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, e os saberes necessários às professoras-tutoras

de um curso a distância. Neste contexto, ressaltam a relevância dos registros para a formação docente e para a qualificação do trabalho desenvolvido, dando destaque à produção do portfólio, como instrumento pedagógico de formação docente. Para as autoras, o portfólio permite, tanto a reflexão na ação e sobre a ação, como também o planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino. O artigo se baseia na produção acadêmica sobre a temática e pela análise de amostras do trabalho realizado possibilitando um novo olhar para a ação docente em cursos à distância.

No quarto artigo, “A DIMENSÃO AFETIVA DO ESTUDANTE E A PRÁTICA DOCENTE”, os autores apresentam o relato de uma pesquisa de natureza descritiva e qualitativa, realizada com a utilização da metodologia de entrevista semiestruturada com professores do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal (DF), empregando a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados coletados. A partir das indagações: qual a percepção do professor do Ensino Médio sobre a dimensão afetiva do estudante e sua relação com o processo de ensino aprendizagem? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas que consideram a dimensão afetiva integrada ao desenvolvimento cognitivo do estudante? Este estudo buscou compreender a percepção docente acerca da dimensão afetiva do estudante e como ela é empregada na prática docente do ensino médio.

E por fim, Camila Vieira da Rosa Alves, assina o quinto artigo, intitulado “EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM DIREITO DAS CRIANÇAS E DE SUAS FAMÍLIAS”, a partir dos dados coletados em sua pesquisa de abordagem qualitativa, com utilização de questionário. O objetivo do estudo consiste em analisar o problema do atendimento em período parcial para as novas crianças de quatro e cinco anos de idade da Rede de Ensino de Florianópolis matriculadas na pré-escola. Tal problema perpassa a decisão da Prefeitura em parcializar o atendimento, retirando o poder de escolha das famí-

lias em matricular as crianças por meio período ou período integral. A realização da pesquisa contou com a produção de autores que estudam a Educação Infantil como política pública, bem como a discussão teórica e legislativa sobre a Educação Infantil como um direito das crianças e de suas famílias.

Os artigos publicados neste volume reiteram a educação como fração do modo de vida, como produtora de cultura e significados, como o cerne da vida social. Ao mesmo tempo, como o lugar de formação das novas gerações, e por isso mesmo, acolhedora da pluralidade e da diversidade da vida humana. A educação, na tessitura da vida, humaniza, constrói novos lugares e possibilidades, mostra a seus sujeitos novos horizontes transformados - onde o afeto presente ilumina as possibilidades da humanização - pelo respeito, pela equidade e, principalmente pela humanidade que nos habita, com a qual construímos e vivenciamos todas as educações; ou como no dizer de Carlos Rodrigues Brandão, entrelaçamos a educação com a vida.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

Diálogo afetivo entre as crianças com características do espectro autista e a professora de arte

JÚLIA FÉLIX AZEREDO*

AROLDO DIAS LACERDA**

Resumo

No presente artigo, discutem-se possíveis impactos que os processos artísticos têm na socialização das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), orientado pelo olhar walloniano, pelas reflexões sobre as crianças e a educação de Debortoli (2008) e Mantoan (2003) e pelas maravilhosas experiências desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015). Situadas em um modelo educacional tradicional que pretende homogeneizar os processos de construção de conhecimento e apreensão de significados, as crianças diagnosticadas com TEA, dentre outros, ocupam

* A autora é graduada em Artes Visuais pela EBA - UFMG (2011). Pós-graduada (Especialista) pelo curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da Universidade FUMEC (2019). Atua como professora de Arte em escola particular na região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Contato: julia.azeredo@santoagostinho.com.br

** Orientador - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG (2012). Graduado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG (2009). Desde 2013, está professor do curso de Pedagogia EaD, do curso de Psicologia (2020 -) e da Pós- Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da Universidade FUMEC e da Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia da PUC Minas (2021 -). Desde 2007, trabalha com formação em Artes Visuais com professoras(es) da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. Contato: aroldolacer@gmail.com

o espaço da não normalidade ou deficiência e, muitas vezes, também o da invisibilidade. Como habitar o mundo daqueles que não as veem? Ou como diria Deligny (2015): “como existir aos olhos daqueles que não nos olham?”. Adotada a metodologia qualitativa e resultado de pesquisa bibliográfica, o artigo apresenta como conclusão provisória que a arte e os processos artísticos aliados ao campo de conhecimento da Psicopedagogia como em Fernández (2001, 2001a) podem oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento das habilidades sociais dessas crianças, uma vez que possibilitam enxergá-las em suas individualidades, entendendo-as como sujeitos criadores e criativos em um espaço de construção de identidade, laços afetivos e sociais que, por sua vez, também as constroem.

Palavras-chave: *educação inclusiva; transtorno do espectro autista (TEA); arte.*

Data de submissão: 08 de julho de 2022

Data de aprovação: 25 de agosto de 2022

1 Introdução

Este artigo parte do desejo da autora de pesquisar mais profundamente o reflexo que os processos artísticos podem ter na construção de relações afetivas e sociais das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva, buscando o apoio dos conhecimentos gerados no âmbito da Psicopedagogia. Durante meu percurso de graduação em Arte¹ e, posteriormente, em licenciatura em Arte, realizei projetos que dialogavam com a prática educativa em ateliê que, até então, estava fora da esfera da educação escolar tradicional.

A temática do TEA me despertou interesse a partir de vivências em sala de aula como professora/mediadora de processos artísticos em uma escola tradicional, em dezoito turmas da Educação Infantil, das quais seis possuem crianças de inclusão.

A prática educativa de construção de conhecimento por meio da arte me parece ser sempre permeada por dúvidas e constante

¹ Neste artigo, adotarei 'Arte' em maiúscula para me referir ao curso de formação ou à disciplina escolar e 'arte' em minúscula, ao campo de conhecimento em si. Notifico também que foi feita conscientemente a opção pela escrita em 1ª pessoa do singular devido ao caráter afetivo dos acontecimentos narrados que envolveram a relação entre a professora-autora e as crianças.

indagação de seu propósito. Ainda bem! Como construir caminhos que façam sentido, que façam sentir e alcancem todo aprendente, conhecendo e abraçando a peculiaridade de cada um? Como apreender os processos que fazem despertar e desabrochar o desejo de experimentar das crianças com características do espectro autista em relação às propostas pensadas? Sinto-me movida, comovida e estimulada pelo desejo de realizara descoberta impulsionadora da prática que pode fazer da arte um meio de expressão e pertencimento dessas crianças.

O percurso histórico educacional brasileiro foi marcado por ações legais que culminaram no quadro atual que garante o acesso de todas as crianças às escolas, sem qualquer discriminação. O Art. 205 da Constituição Federal de 1988, marca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, o inciso III do Art. 208 garante como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A partir disso, lança-se o desafio de promover uma mudança estrutural na educação, com o propósito de abarcar o modelo de educação inclusiva.

Maria Tereza Égler Mantoan é importante educadora brasileira, especialista em educação inclusiva e parte do corpo docente da UNICAMP; Mantoan (2003) reflete sobre esse contexto e sinaliza como ele abre espaço para que o paradigma da inclusão escolar proponha uma ruptura de base na estrutura organizacional da educação. Do Amaral (2015) esclarece mais: “A educação escolar e toda a rede sistemática envolvida estão estruturadas sobre um pensamento dicotômico que cinde a realidade e as crianças entre normais e deficientes” (DO AMARAL, 2015, p. 6). Se estruturada sobre novos padrões, a escola poderá criar a “possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, e se abrir a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela” (MANTOAN, 2003, p. 18). Uma transformação radical no que se entende

por 'escola' deveria acontecer em relação ao que chamamos de "educação inclusiva", rompendo com o modelo tradicional onde os processos afetivos, criadores e subjetivos são colocados em lugar de menor valia em relação aos conteúdos programáticos. Ainda segundo Mantoan (2003),

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003, p. 12).

Nesse sentido, José Alfredo Oliveira Debortoli - professor-pesquisador da UFMG, doutor em Educação - bem nos fala em Debortoli (2008) sobre as práticas sociais que impactam os processos de socialização e institucionalização expressos no cotidiano escolar e abre caminhos para as reflexões que pretendo suscitar sobre o lugar social da educação, da infância, da formação e da atuação de professoras (es) no contexto contemporâneo, principalmente em relação à realidade da educação inclusiva. Ressignificando o ato de acolher, atender, cuidar, educar, ensinar, brincar, dentre outras práticas, por meio de ações e relações que promovam o desenvolvimento social de toda criança e, principalmente, da criança socialmente estigmatizada pelo diagnóstico do espectro autista, reflete Debortoli (2008),

O reconhecimento, a compreensão e a apropriação do que é experimentado cotidianamente pelos diferentes atores que partilham a Educação Infantil podem abrir caminho para uma reconstrução reflexiva das práticas escolares com crianças pequenas. Afinal, o que se quer ensinar às crianças? O que se quer que as crianças aprendam? Como crianças e adultos participam da produção desse contexto de formação humana? (DEBORTOLI, 2008, p. 79).

Diante disso, interessam-me profundamente as experiências e ideias desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015), por meio de conceitos como rizoma, linhas de fuga, deriva e cartografia – posteriormente desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997) em *Mil Platôs*. Ao invés de fixar as crianças diagnosticadas com o TEA em uma identidade, Deligny (2015) propunha acompanhar suas ações e a movimentação de seus corpos por meio de um mapeamento contínuo. A leitura de suas ideias fez germinar em mim o desejo por entender as possibilidades de atuação da professora de Arte na construção desses caminhos com as crianças que apresentam demandas específicas e ampliar o repertório de práticas que serviriam ao desenvolvimento da socialização das mesmas. São processos que fazem crescer as relações de troca e aproximação entre as crianças, criando uma atmosfera de empatia e entendimento dos espaços e limites do outro, construindo coletivamente uma rede de acolhimento e de investigação, que Deligny (2015) denominou “rede aracniano”, em sua série de textos publicada em 2015 com o título de “*Oaracniano e outros textos*”. Ele propõe uma percepção do TEA como uma produção singular de existência.

Essa pesquisa é guiada pela perspectiva psicopedagógica que não se coloca no lugar da Pedagogia no sentido de trabalhar com o sujeito cognoscente, o sujeito do conhecimento, nem no lugar da Psicologia/Psicanálise ao trabalhar com o sujeito do inconsciente, o sujeito desejante. E, sim, com a soma destas duas instâncias e na articulação de ambas, espaço de transformação que surge da fecundação entre sujeito cognoscente e sujeito desejante e que possibilita o nascimento do sujeito aprendente e do ser ensinante desbravador de luas, como (lindamente) afirma Fernández (2001):

Se um aluno "está no mundo da lua", o problema do professor será o de como trazer a "lua" ao mundo da criança, já que, se quiser expulsar a "lua" da aula, expulsará também o aprendente que há em seu aluno. Por outro lado, essas "luas" costumam

estar habitadas pelas situações mais dolorosas da vida das crianças. É na leitura de pepitas como essas que as palavras vão atravessando metamorfoses muito curiosas. Por momentos, já não é mais uma leitura que pressupõe um certo distanciamento eu-outro; há um polo de afeição presente, e o corpo responde em um pulsar alto, tão alto que as palavras liquesceram e a pura emoção ecoa de algum lugar muito profundo: "sim, é isto, eu também preciso aprender dessas lindas e dolorosas luas que habitam em mim"! (FERNÁNDEZ, 2001, p. 3).

Adotada a metodologia qualitativa devido ao seu tema, o artigo é fruto de pesquisa bibliográfica e está orientado pelo olhar walloniano, pelas reflexões sobre as crianças e a educação de Debortoli (2008), Fernández (2001, 2001a) e Mantoan (2003) e pelas maravilhosas experiências desenvolvidas pelo poeta, filósofo e pedagogo Deligny (2015). Dialogando com esses autores e considerando a minha experiência profissional, proponho as seguintes seções: *Como adentrar os mundos das crianças com Transtorno do Espectro Autista tendo a arte como ferramenta? Os processos artísticos e seus reflexos na socialização das crianças com características do espectro autista e Considerações finais: novos pontos de partida e mais perguntas.*

2 Como adentrar os mundos das crianças com Transtorno do Espectro Autista tendo a arte como ferramenta?

Em seu texto *Os idiomas do aprendente*, a psicopedagoga argentina Fernández (2001) defende a ideia de que aprendemos por identificação e não pela imitação. Inicialmente, agimos de forma semelhante ao outro, mas retomamos a autonomia: fazendo

o mesmo de um modo próprio. É o momento em que o sujeito reconhece que aprende (e não mais que “foi ensinado”) e, nesse processo, constrói esquemas de ação-significação, isto é, construções que são simultaneamente cognitivas e afetivas, visto que marcadas pela relação com o ensinante.

Para ela, o brincar assemelha-se a aprender e é um importante processo para que este último ocorra. No espaço do brincar, descobrem-se possibilidades a partir da relação com o outro, das trocas de experiência partilhadas e, quando a aprendizagem ocorre, o sujeito descobre-se capaz de fazer por si mesmo, internalizando a mediação de um modo particular como protagonista de seu processo, como autor de seu próprio idioma. Nessa direção, Fernández (2001) afirma:

O pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante. Entre o verbo ensinar e o verbo aprender situam-se diversas operações, muitas delas opostas entre si: Transmissão - Herança - Reprodução - Transformação - Construção - Mudança - Repetição - Novidade - Permanência - Mutação. Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra. A modalidade de aprendizagem é como um idioma que cada um utiliza para entender os outros e fazer-se entender por eles (FERNÁNDEZ, 2001, p. 86).

Para o entendimento do que vem a ser o TEA, recorro à Organização Mundial da Saúde - OMS (2018):

o transtorno do espectro autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa

na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores (OMS, 2018).

No Brasil, as políticas públicas de inclusão escolar são debatidas há mais de 20 anos. No entanto, a admissão das crianças com o TEA na rede regular de ensino ainda gera muita discussão e é tema muito controverso, já que, apesar das leis vigentes, estamos longe de uma real proposta de inclusão.

Dessa maneira, o atendimento pedagógico, apoiado pelo conhecimento da Psicopedagogia e em específico pelo olhar de Fernández, direcionado às crianças diagnosticadas com características do espectro autista, exige um trabalho sistemático em relação à estrutura, ao espaço e, principalmente, à preparação da equipe pedagógica, para que se possa proporcionar um ambiente estimulante ao desenvolvimento das potencialidades, à integração e ao crescimento individual dessas crianças. As propostas educativas não deveriam se limitar aos conteúdos programáticos, mas priorizar o desenvolvimento das relações sociais e afetivas por meio do brincar, espaço de possibilidade de melhorias do quadro geral dos sintomas causados pelo transtorno.

A psicóloga Doutora Cláudia Sanini - em seus estudos sobre TEA e inclusão na Educação Infantil - afirma em Sanini (2011)

Valendo-se da ideia de reprodução interpretativa, destaco o quão importante são para as crianças os relacionamentos sociais. À medida que as interações ocorrem, tanto com adultos quanto com os pares, a criança atribui sentido àquilo que vivencia, emergindo assim, a cultura infantil. Essa cultura permite à criança

tomar pra si, recriar e repetir o mundo que vivencia. Através da interação com crianças de mesma idade, as experiências decorrentes dessas vivências oportunizam negociações para resoluções de conflito. É no grupo de pares, de onde provêm as regras, que se estruturam as atividades de cooperação e competição. Sendo assim, verifica-se que a qualidade das interações com iguais e a competência social influenciam-se mutuamente e que o desenvolvimento da competência social pode ser contextualizado nessas interações. Não obstante, a importância da interação social para o desenvolvimento infantil sabe-se que, em algumas situações, esse processo pode estar em risco, como nos casos dos sujeitos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), e mais especificamente, com transtorno do espectro autista (SANINI, 2011, p. 22).

Dentro dessa perspectiva, cabe entender a importância dos processos artísticos no desenvolvimento criativo e de autonomia da criança. Ainda mais importante, cabe entender como a arte possibilita a expressão das individualidades e do que existe de mais autêntico no processo de aprender/ensinar. Segundo Debertoli (2008)

O que singulariza os seres humanos é a pluralidade de experiências, a compreensão do mundo está implicada nos mais diversos processos, instrumentos e relações que podem se materializar como cultura, como as danças, as festas, as músicas, as brincadeiras, as artes, os jogos, o cinema, o teatro, a literatura, nas mais diferentes formas de existência e expressão do corpo e da memória (DEBORTOLI, 2008, p. 27).

Suponho que compreender as crianças em suas individualidades, permitindo e tornando possível que experimentem, explorem e desenvolvam à sua maneira esses processos que as fazem existir enquanto sujeitos criadores e participantes de sua cultura, talvez seja a melhor maneira de o(a) adulto(a) contribuir para que essas experiências e construções sejam mais naturais, livres e espontâneas.

Para Wallon (1975, p. 59), “o pensamento infantil é predominantemente dominado por critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos, o existencial sobre o pensável.” Sua concepção de infância foi responsável por se entender, de outra forma, o processo de desenvolvimento da criança, permitindo revelar, como seu pensamento se estrutura, como a afetividade é construída, como a motricidade vai-se fazendo aos poucos e como o sujeito se relaciona com o mundo e com os demais.

Sabendo que o TEA pode se apresentar por meio de dificuldade de interação, alterações na linguagem e nas relações sociais, do comportamento repetitivo e estereotipado, entre outros sintomas, é possível aplicar no processo de ensino e aprendizagem com crianças que tem esse diagnóstico os recursos da teoria walloniana, que destaca as emoções e a linguagem como domínios funcionais no desenvolvimento infantil. Os espaços construtivos de uma nova maneira de pensar a educação que atenda a tais crianças podem ser permeados e facilitados pelas concepções de aprendizagem por meio da arte como propiciadoras da experiência expressiva individual e por meio da linguagem, como se refere Wallon (1975, p. 66): “Graças à linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos.”

Influenciado pelas ideias de Wallon e Deligny (2015) inaugura uma nova maneira de pensar de interagir e trocar experiências com essas crianças. Como descrevem os psicanalistas Esposito, Bonomi e Mangolini (2018)

A consciência, a linguagem e o mundo simbólico, ou seja, os grandes saltos qualitativos que estabeleceriam a hierarquia humana em relação às outras espécies são justamente aquilo que Deligny quer manter apartado de seu trabalho. Estas seriam categorias que teriam ocultado e bloqueado as múltiplas possibilidades de existir do humano; o homem que somos, o

homem da civilização, estaria em oposição ao humano propriamente dito e, nesse sentido, Deligny admirava os autistas, que enquanto não falavam, expressavam milhares de gestos, formas, movimentos e ações absolutamente singulares e estranhos ao homem-racional. A língua de quem vê um autista viver, para ele, é tão ou mais significativa que a língua oficial, a língua falada; esta, querendo ou não, estabelece uma hierarquia, uma relação de dominação e poder, enquanto a língua dos autistas se escreveria em linhas, portanto não-hierárquica. Daí que a proposta de cartografar é arte, clínica e também política (ESPOSITO; BONOMI; MANGOLINI, 2018, p. 1).

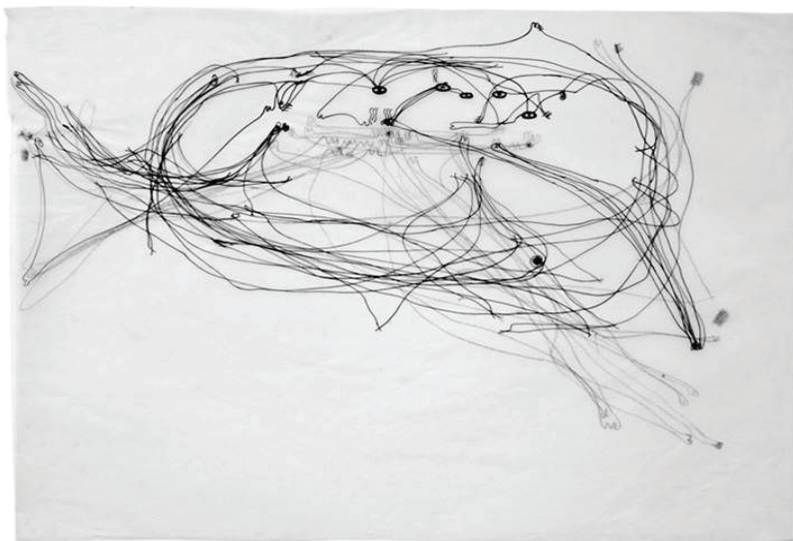
Toda a obra de Deligny (2015) é fruto de seu pensamento tido como radical e a partir do qual ele questiona as convenções do humanismo burguês, a disciplina psiquiátrica, a psicanálise, a educação formal e “normalizadora”, a antropologia e a imagem como produto artístico e político.

Seu fazer que é, ao mesmo tempo, pedagógico, psicológico e político é moldado por meio das experiências artísticas e envolve a construção de mapas dos gestos e movimentos das “crianças autistas” e a combinação de vários mapas para a mesma criança ou para várias crianças. “Saímos de casa no fio de uma cançãozinha” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 117). Esse fio que são linhas motoras, gestuais e sonoras que marcam o percurso rotineiro de uma criança, germinam no que Deligny (2015) intitula “linhas de errância”, aquelas que fazem nascer voltas, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes para cada uma que esteja envolvida no processo. Transcrevendo as linhas e trajetos delas, fazendo mapas e, ao mesmo tempo, distinguindo cuidadosamente as “linhas de errância” e as “linhas costumeiras”, Deligny (2015) se entrega à experiência de uma espécie de cartografia do espectro autista em uma tentativa de aproximar nossa existência do entendimento da vida em rede, um parentesco humano possível com os aracnídeos. Deleuze e Guattari (1997) esclarecem:

Fernand Deligny abriu suas linhas de escrita para linhas de vida. E constantemente as linhas se cruzam, se superpõem por um instante, se seguem por um certo tempo. Uma linha errática se superpôs a uma linha costumeira e aí a criança faz algo que não pertence mais exatamente a nenhuma das duas, reencontra algo que havia perdido - o que aconteceu? - ou então ela salta, agita as mãos, minúsculo e rápido movimento - mas seu próprio gesto emite, por sua vez, diversas linhas. Em suma, uma linha de fuga, já complexa, com suas singularidades; mas também uma linha molar ou costumeira com seus segmentos; e entre as duas (?), uma linha molecular, com seus *quanta* que a fazem pender para um lado ou para outro (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 77).

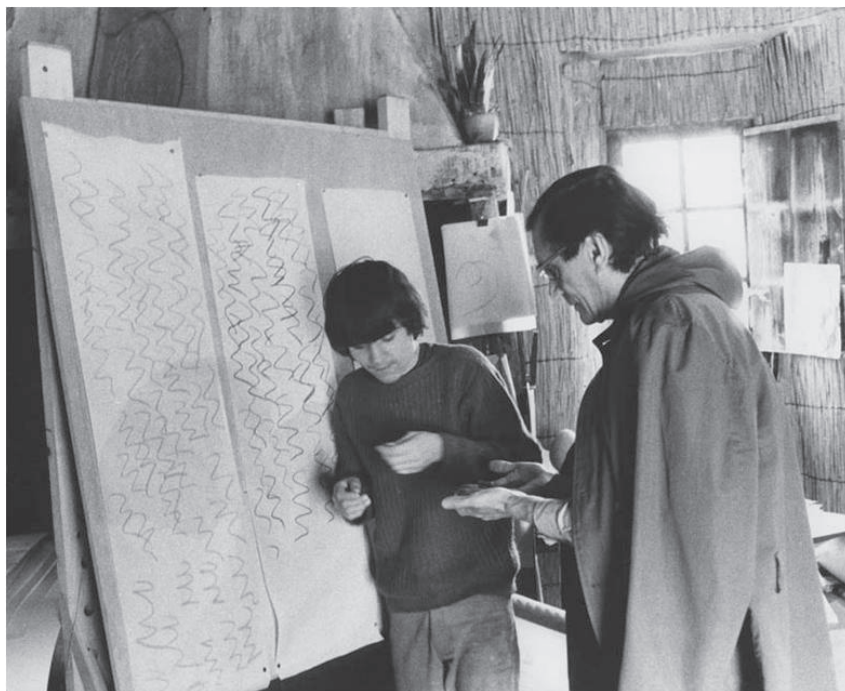
Para Deligny (2015) essas linhas são um estudo de cartografia, são partes que compõem essas crianças, assim como compõem seu mapa, matéria em estado de constante transformação: rizoma. Creio que por entender a raiz da existência humana dessa maneira fluída e poética, Deligny (2015) pôde penetrar com mais respeito e assertividade o mundo dessas crianças, criando redes de afeto e de contato possíveis e de grande beleza como podemos observar nos registros fotográficos que seguem.

Imagem 1- Transparências sem mapa de fundo, Deligny em Monoblet, novembro de 1976



Fonte: Trigésima Bienal de Arte de São Paulo, 2012.

Imagem 2- Deligny em ateliê com uma das crianças atendidas em Monoblet, novembro de 1976



Fonte: Trigésima Bienal de Arte de São Paulo, 2012.

Seguindo na contramão da perspectiva de Deligny (2015), os conteúdos acadêmicos tem sido fonte e guia dos nossos processos educativos e é necessário reconhecer e identificar a dificuldade de nos desprendermos desse modo de fazer educação, que enfatiza muito mais a racionalidade em detrimento dos sentimentos e emoções e do fazer com as mãos, e que nos reprime nos processos de ressignificação do papel de professora-mediadora, independentemente do nível de ensino de sua atuação. Nesse contexto, a consciência, a linguagem e o mundo simbólico criticados por Deligny (2015) são aliados da educação meramente intelectual e da quase ausência do experimentar com as mãos na educação que observamos ser praticada na maioria das escolas brasileiras.

Ainda sobre as perguntas que suleiam os processos de ensino e aprendizagem: estamos realmente certos sobre nosso lugar enquanto atores dessas experiências? Somos meros transmissores

de um saber fechado e fragmentado que nos aprisiona nas grades curriculares ou construtores de conhecimentos juntos com as crianças? Reduzimos nossa atuação a uma proposta que conduz e norteia a capacidade de conhecer de nossas crianças, com o propósito de criar sujeitos passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade?

O campo da arte me parece menos condicionado e, porque não dizer, mais livre das amarras dos preceitos da educação formal, intelectual e “normalizadora”. É território fértil para o desenvolvimento e adensamento das características individuais, do bem conviver e da solução de problemas por meio da expressão plástica. Expressão essa que deve guiar todo o caminho em busca da promoção de diálogos sobre as diferenças e a beleza que existe nelas. Diálogos entre palavra, imagem e silêncios que promovam a construção de um mundo inclusivo de fato, um mundo de ‘boa educação’, no sentido proposto pela filósofa Terezinha Rios, em Rios (2001),

A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. A esta definição chama-se categoria da "substância". Se este processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignorando as características dos educandos, diremos que é uma má educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação pela qual desejamos e lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo (RIOS, 2001, p. 4).

Com frequência, associamos à Psicopedagogia e também identificamos historicamente que seu conteúdo se relaciona com as dificuldades de aprendizagem individuais, em uma perspectiva de recuperação daquilo que faltava à criança para ela poder corresponder ao esperado pelo sistema educacional em termos de rendimento escolar, notadamente focado em avaliações dos aspectos hegemônicos da inteligência lógico-matemática e da

inteligência linguística, na perspectiva das Inteligências Múltiplas² de Gardner (1994). Quando e como se avaliam os referentes à inteligência emocional, intra e interpessoal, por exemplo? Desejamos construir um sistema de linguagem única, criada para responder a uma demanda social, caminho naturalizado que expulsa a essência definidora das individualidades? A estrutura escolar dividida em disciplinas³ com o objetivo de normatizar o pensamento e exatificar as práticas sociais, são momentos históricos marcantes, ainda muito presentes em nossa realidade educacional. “Ficamos, assim, muitas vezes impedidos de diferenciar o urgente do importante” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 4). Desse modo, reinterpretar e ressignificar nosso entendimento acerca do TEA enquanto atores dos processos de ensino e aprendizagem é urgente.

A partir da proposta de se repensarem as práticas escolares e institucionais por meio da arte, para o desenvolvimento da socialização das crianças diagnosticadas com o TEA, cabe fazer uma breve reconstrução histórica de como a arte e os processos artísticos ganharam corpo e espaço na sociedade brasileira para, então, conquistarem abertura dentro da escola, baseando-me em Lavelberg (2003, p. 109-120). Desse modo, poderemos entender os desafios e possibilidades da atuação da professora de Arte como mediadora de processos que desenvolvam a socialização das crianças com diagnóstico de TEA.

Desde os primórdios da história da humanidade, o ser humano comunica, expressa, cria e significa sua existência por meio da arte, modificando e transformando seu cotidiano. A arte abre caminhos e propõe novas perspectivas para compreensão do mundo e do outro.

No Brasil, enquanto disciplina do currículo escolar, as Artes Visuais vivenciaram muitas mudanças de estatuto. O marco inicial desse caminho é a chegada da Missão Francesa em 1816 e a instituição do desenho como cópia fiel do mundo, segundo o modelo europeu da Academia Francesa, com sua estética neoclássica de

2 Teoria das Inteligências Múltiplas: segundo ela, somos dotados de um conjunto de habilidades denominadas por Gardner de inteligências, que estão presente em todos os seres humanos, possuindo incidência de combinações e graus diferentes em cada sujeito. Essa teoria serve como subsídio para a reflexão sobre os motivos pelos quais as crianças têm maior ou menor desempenho frente a determinadas atividades, fato observado especialmente no ambiente escolar. Segundo o autor, qualquer inteligência pode ser aprimorada enquanto estamos vivos (GARDNER, 1994).

3 Nomeadas agora como ‘componentes curriculares’, pois foi esta expressão a adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017.

base racional, e que perdurou até a metade do século XX.

Partindo das propostas da Escola Nova até chegar à Escola Tecnicista, entre 1920 e 1970, o ensino de Arte voltou-se para o desenvolvimento natural da criança, uma perspectiva que quebrou com a rigidez anterior e criou uma atmosfera de espontaneísmo nos processos de construção de conhecimento por meio da arte. Em 1971, no contexto da ditadura civil-militar, o ensino de Arte é incluído no currículo escolar com o nome de Educação Artística pela então nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1971), sendo entendida como “atividade educativa” e não como disciplina. Ainda que não fosse o ideal, sem dúvida podemos considerar essa mudança como um avanço, porém foi realizada de maneira pouco organizada, com as (os) professoras(es)-pedagogas(os) atuando sem a formação específica,

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música (BRASIL, 1997, p. 24).

Assim, essas(es) professoras(es) sem formação específica mantinham a ênfase na aprendizagem por meio da reprodução de modelos e no fazer expressivo das crianças fundado na repetição, que mais servia para ressaltar as dificuldades daqueles com demandas do que para criar um campo de possibilidades de convivência: onde a diferença é sempre bem-vinda.

Com propostas homogeneizantes que envolviam, por exemplo, a cópia fiel de imagens de obras de arte históricas, em sua maioria de origem europeia e/ou momentos de recreação e ornamentação para festas de datas comemorativas, o ensino de Arte perdeu sua

função maior que é possibilitar à criança o desenvolvimento do prazer estético ao apreciar, do conhecer a história da arte e do fazer artístico.

Antecipando os ares da redemocratização que estava por vir, os anos 1980 foram marcados pela constituição do movimento da Arte-educação que, a princípio tinha a finalidade de conscientizar e organizar as (os) profissionais da área, resultando na mobilização de grupos de professoras(es) de Arte, que atuavam na educação formal e também na informal. Essa organização permitiu que as discussões sobre a valorização e o aprimoramento das(os) professoras(es) se ampliassem, com o reconhecimento de seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência no que se referia ao ensino de Arte. Os princípios que fundamentaram a Arte-educação se reverberaram em todo país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadoras(es), entidades públicas e particulares, com o intuito de reinventar e sugerir novos andamentos ao processo de ensino e aprendizagem em Arte.

Com a promulgação da Constituição, em 1988, iniciam-se novas discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996 - Lei nº 9.394/1996), que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Certos da importância do acesso escolar dos alunos da educação básica também ao campo da arte e com a retirada da obrigatoriedade da área houve manifestações e protestos de inúmeras(os) educadoras(es) contrárias(os) a uma das versões da referida lei. Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada disciplina obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26, § 2º, em BRASIL, 1996).

Dentre as várias propostas que foram difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que foram

afirmadas pelo alcance ampliado e por envolver ações que estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem da arte. Elas dizem respeito aos estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística das crianças e dos jovens: “Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997).

O documento mais recente que estipula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é de 2017, torna as crianças e os jovens os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem de Arte (BRASIL, 2017). Cotidianamente, eles podem não só ajudar a definir os temas a serem tratados, mas devem-se sentir mais livres para criar, encorajados a dar vazão à sensibilidade de maneira mais plena, com a observação e incentivo do(a) professor(a). Baseada nesses preceitos, a maneira de ensinar e aprender a arte muda e amplia a maneira de enxergar das crianças com suas especificidades, muda especialmente a maneira de pensar o desenvolvimento de experiências que acolham, sensibilizem e envolvam principalmente aquelas com demandas de TEA que ganham espaço de fala e escuta, tão necessário e potente no descobrimento de pertencimento a um grupo.

No entanto, as leis e as teorias não dão conta da vida e a realidade transformadora de uma sala de Arte só é verdadeira quando de fato é experimentada como extensão da vida de quem participa. Nas pequenas e grandes descobertas, em se reconhecer no outro e pelo outro é que se constrói conhecimento por meio da arte, percebo. E essas experiências dependem de tempo, pesquisa e de muito empenho por parte da (o) professor (a).

Os planejamentos das propostas de experiências artísticas pensadas para a criança pequena devem levar em consideração o

ritmo acelerado com que assimilam, envolvem-se e desenvolvem as ideias. Em se tratando de uma turma que possui crianças diagnosticadas com TEA, elas deveriam ser pensadas considerando-se também o seu tempo e resposta, sempre imprevisíveis. O natural seria que as experiências partissem de um interesse comum, mas nem sempre é simples penetrar a bolha que por vezes isola a criança diagnosticada em relação à convivência com seus colegas, o que a impede de se expressar como seus pares.

Por esse motivo considero o momento da roda de conversa logo no início das aulas -prática comum na Educação Infantil- uma etapa preciosa na busca por uma comunicação efetiva e afetiva durante as oficinas. Ao longo da história da humanidade em diferentes contextos, com diferentes objetivos, em diferentes culturas, épocas e lugares a roda está presente; todas têm um fim em comum: reunir as pessoas.

Imagem 3 - África do Sul - crianças da culturaXhosa mostram o que é *ubuntu*: "eu sou porque nós somos"



Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues. Acesso em: 5. ago. 2019.

Essa roda pode ter forma de ovo, lagartixa ou dinossauro. Essa roda abre espaço para que todos se vejam e observem, explicando, relatando, descrevendo, argumentando, perguntando e considerando a narrativa do outro que, destaque, muitas vezes pode ser feita por meio do silêncio. Nessa roda é possível penetrar mais fundo, uma tentativa partilhada de conhecer e se reconhecer -até mesmo na diferença- por uma educação da melhor qualidade, por uma educação que não destrua as cobras de vidro das crianças, como lindamente escreveu Manoel de Barros:

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2010, p. 303).

Percebo o efeito imediato que uma boa roda de conversa faz surgir nas crianças, especialmente nas crianças diagnosticadas com TEA ou alguma Necessidade Educativa Especial (NEE). Como falar e ser escutado repercute na maneira de manejar os materiais, de desenhar, de pintar e inventar histórias! Como esse processo traz à tona os desejos, a imaginação e faz borbulhar monstros, borboletas, sereias -e outros bichos imaginados- em papéis, nas paredes, nas telas, no chão e, mais importante, nas cabeças! Ser escutado e ser visto, é também se perceber importante, parte da construção de algo. Uma constância de escuta atenta e atenciosa, de partilha e busca de entendimento, dissolve a bolha do afastamento e nos

convida a vir mais dentro. Afinal, qualquer ser humano é um mistério a ser desvendado. Somos iguais em meio a toda dessemelhança.

3 Os processos artísticos e seus reflexos na socialização das crianças com características do espectro autista

A Psicopedagogia reconhece a criança enquanto sujeito aprendente, definitivamente, como o sujeito autor de pensamentos, de obras, de si mesmo, capaz de autoria, que, para Alicia Fernández, é o "processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção" (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 94). Para essa pesquisadora, a autoria se constitui em "um processo contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento" (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 61).

O universo da arte abre caminhos capazes de mobilizar os valores sensíveis, nos impulsiona ao exercício de percepção, imaginação e criação, por meio de recursos, em grande parte das vezes, não verbais, criando uma atmosfera de diálogo interno do sujeito com sua própria produção, ou até mesmo do sujeito com a referência visual proposta em oficina. Esses processos silenciosos, percebo, criam uma espécie de berço fértil em que a socialização das crianças diagnosticadas com TEA floresce uma vez que a comunicação dessas crianças se dá na maior parte das vezes, de fato, em meio ao silêncio. Entendo meu papel como professora, e tento direcionar minha prática, para existir como força mediadora entre a arte e as crianças, buscando promover encontros instigantes, sensíveis e, principalmente, afetivos entre

as duas, embora reconheça que aprendo muito mais do que guio durante essas experiências. Sobre essas considerações que pon-tuo, escrevem as professoras Mestre Rosanny Moraes de Moraes Teixeira e Doutora Neli Klix Freitas

Pode-se constatar que o contato visual e corporal torna-se um elo entre o universo individual, muitas vezes solitário dos alunos com condutas típicas, para a possibilidade de sua expansão por meio da linguagem não-verbal que a arte proporciona (TEIXEIRA; FREITAS, 2009, p. 3793).

Wallon (1975) enfatiza a afetividade como prática e instrumento em suas pesquisas, embora ainda vivamos em uma realidade em que a instituição escolar tradicional considere pouco a sua dimensão e influência sobre o processo de construção de conhecimento da criança. Seu trabalho guia minha prática e me leva a indagar constantemente: qual é o espaço existente na escola que possibilita a expressão da afetividade das crianças? Como pensar uma proposta de troca de conhecimento em arte que possa levar em conta a motricidade e a cognição sem perder o principal foco da afetividade e a busca por uma inclusão verdadeira? Como pensar o campo da arte e da arte como prática de inclusão, tendo como foco as crianças diagnosticadas com características do espectro autista?

Encontro várias dessas respostas em Wallon (1975) que impregna sua teoria de profunda sensibilidade e abre espaço todo o tempo em sua pesquisa para o campo da estética e da expressividade, explicitando o papel do (a) professor (a) - mediador(a) da área de Arte e da arte como linguagem ao pontuar: “A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos” (WALLON, 1975, p. 66). Entendendo que os contornos da identidade de cada sujeito podem ser reforçados positiva ou negativamente, de acordo com os ingredientes presentes em seu contexto.

Na Psicopedagogia, o conceito aprendente/ensinante diz respeito a posicionamentos subjetivos/objetivos particulares, frente ao conhecimento, que atuam, ao mesmo tempo, em todos os vínculos e em cada integrante dos vínculos: quer seja aluna (o)-professor(a), pai/mãe-filha(o), esposo-esposa e outros, que ultrapassam, portanto, o âmbito escolar (FERNÁNDEZ, 2001). Em se tratando do contexto escolar tradicional, o processo cooperativo entre as crianças em sala favorece as interações sociais, bem como propõe a mobilização individual e coletiva para ações de aprendizagem.

A arte serve de instrumento para que as interações durante o processo de ensino e aprendizagem aconteçam favorecendo o desenvolvimento da socialização das crianças, especialmente das diagnosticadas com TEA, porque é um campo de construção de entendimento de novas possibilidades - mais afetivas - de estabelecer relações de interação com o outro, de enxergar-se em conexão com seus pares. A interação ao longo das oficinas nutre seus sentidos e favorece seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor por meio da expressão plástica e visual. A maneira que as crianças interagem com os estímulos oferecidos, por meio de imagens, sonoridades ou de outra natureza criam dinâmicas que beneficiam a elaboração e a criação de novas leituras de mundos existentes e inventados.

A visão aracniana de existência em rede que guiava o modo de atuar de Deligny, se aproxima e amplifica a possibilidade da criação desses mundos. Em sua narrativa das primeiras experiências de *L'arahnéen*, Deligny (2015) confia que “os acasos da existência me fizeram viver mais em rede (*réseau*) do que de modo distinto, isto é, de outro modo. A rede é um modo de ser” (DELIGNY, 2015, p. 15). Essa rede bem sucedida, que se constituiu como um modo de pensar a sua própria existência e dessas crianças por meio de práticas de criação de significados que ultrapassavam a palavra e se construíram em meio a desenhos e pinturas, atesta

quão potente é o efeito da arte na construção de identidade das crianças diagnosticadas com características do TEA.

4 Considerações finais: novos pontos de partida e mais perguntas

Por meio dessa pesquisa busco compreender como os processos artísticos podem contribuir para tornar a educação inclusiva uma realidade que abandone “o lugar de homogeneização para assumir uma postura de valorização da singularidade” (DO AMARAL, 2015, p. 23). Sobretudo, procuro compreender os possíveis efeitos que os processos artísticos possam ter no desenvolvimento da socialização das crianças diagnosticadas com o TEA a partir da análise e pesquisa das teorias de Wallon (1975), Fernández (2001) e Deligny (2015).

Como mediadora de processos artísticos, descobro intuitivamente e por meio de um processo constante de escuta, reflexão e observação, maneiras de adentrar “os mundos” das crianças diagnosticadas com TEA em minhas turmas; a vivência em sala é a minha maior mestra. Tenho embasado minha prática nos estudos desenvolvidos por Deligny (2015) que pensa o transtorno e a pessoa diagnosticada de maneira tão respeitosa, livre e poética. Gosto de pensar que sou movida pela mesma paixão que o levou a compreender de maneira tão transformadora esse transtorno que estigmatiza tantos sujeitos, porque desejo um presente manso e sereno para as crianças com quem tenho o privilégio de conviver, um presente que garanta um futuro pleno de possibilidades para elas. Desejo um futuro que garanta uma vida digna a qualquer ser humano; essa realidade só será alcançada por meio da educação e percebo que esse caminho percorrido nos territórios da arte po-

derá ser menos penoso. A seguir, apresento exemplos de práticas em Arte na Educação Infantil em turmas que possuem crianças diagnosticadas com o TEA.

Na proposta de oficina de “desenho cego”, por exemplo, busquei desconstruir a ideia do que seria um “desenho bonito ou feio”, um “desenho bom ou ruim” para suscitar uma discussão mais profunda e ampla a respeito das diferenças existentes na turma em relação à maneira de desenvolver as práticas artísticas, as diferenças físicas e de comportamento. Buscando amparo na teoria de Fernández (2001) quando discute o desejo que possuímos de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas de que, ao mesmo tempo, esse outro nos aceite como seu semelhante.

Imagens 4 e 5 - Registros da proposta de oficina de “desenho cego” realizada pela autora



Fonte: Fotografias da autora, 2019.

Em outro exemplo, a proposta de oficina de “paisagens imaginárias”, as crianças foram convidadas a observar as paisagens do entorno da escola, a pensar as paisagens cotidianas e a debater sobre as possíveis paisagens do “mundo real”, para que construíssem paisagens imaginárias a partir de seu repertório, com matérias e recursos diversos, buscando adentrar os mundos

do possível e do impossível. Os mundos que habitam a cabeça e o coração de cada criança, especialmente daquelas com maior dificuldade de interação.

Imagens 6, 7 e 8 - Registros da proposta de oficina de “paisagens imaginárias” realizada pela autora



Imagem 9 - Registro da proposta de oficina de "paisagens imaginárias" realizada pela autora



Fonte: Fotografia da autora, 2019.

Como afirmado anteriormente, a arte, campo fértil para desenvolvimento da socialização das crianças, especialmente das diagnosticadas com o TEA, auxilia-me na construção de possibilidades - mais amorosas - de criar relações de interação com o outro, de enxergar o mundo pelos olhos do outro. A mim tem permitido adentrar, ocupar, vivenciar o mundo do outro. Alimenta meus sentidos e muda minha maneira de interagir e responder aos estímulos que me são oferecidos e os que ofereço às crian-

ças, porque abre espaço para uma comunicação que ultrapassa as palavras.

O campo da Psicopedagogia, apoiado principalmente pelos estudos de Fernández (2001), auxilia-me na busca por essa comunicação, por meio do desbravamento dos idiomas aí presentes com o objetivo de desenvolver as habilidades das crianças com que trabalho. Para a autora

Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma modalidade de aprendizagem, um idioma próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra. A modalidade de aprendizagem é como um idioma que cada um utiliza. Para entender os outros e fazer-se entender por eles (FERNÁNDEZ, 2001, p. 14).

Desse modo, concluo provisoriamente que a arte e os processos artísticos aliados ao campo de conhecimento da Psicopedagogia podem oferecer importantes contribuições para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças diagnosticadas com características do espectro autista, possibilitando que as enxerguemos em suas individualidades, entendendo-as como sujeitos criadores e criativos em um espaço de construção de identidade, laços afetivos e sociais que, por sua vez, também as constroem como sujeitos na ótica psicopedagógica: autores de pensamentos, de obras, de si mesmos, capazes de autoria.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDBEN - Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-1269696>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Paidéia*, r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec. Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 79-111, jan./jun. 2008.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: S. Rolnik. São Paulo: 34, 1997. v. 4.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DO AMARAL, M. P. L. *A criança autista no contexto da educação infantil: diálogos com a psicanálise*. Belo Horizonte: Fumec, 2015.

ESPOSITO, B.; BONOMI, T.; MANGOLINI, B. *Clínica Underground: Fernand Deligny*. 2018. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/clinica-underground-fernand-deligny/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os Idiomas do Aprendente*. Porto Alegre: Penso, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte*. Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

OMS. Organização Mundial de Saúde. *Trastornos del espectro autista*. 2 abr. 2018. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 5 ago. 2019.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANINI, C. *Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*. 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Moraes; FREITAS, Neli Klix. A importância da afetividade na interação pedagógica da arte em educação especial e educação inclusiva – área de condutas típicas. In: ANPAP - ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS, 18.; 2009, Salvador. *Anais [...]*. Salvador, 2009. p. 3787-3801.

WALLON, Henri. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975.

Monitor inclusivo e o trabalho com surdos no ensino superior: orientações e práticas

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA*

EGLÉ KATARINNE SOUZA DA SILVA**

ERICA DANTAS DA SILVA***

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o papel dos monitores inclusivos e as práticas relatadas na literatura científica sobre as atividades desenvolvidas por esses recursos humanos que podem favorecer o aprendizado dos estudantes surdos. Para tanto, este trabalho organiza-se na perspectiva de uma pesquisa exploratória (quanto ao objetivo) bibliográfica (no que se refere às fontes de pesquisa), com dados analisados em uma abordagem qualitativa. Os resultados indicam que o monitor inclusivo para surdos tem como função atuar junto ao professor da disciplina favorecendo o acesso ao conteúdo. Nas experiências relatadas, o trabalho teve como enfoque o acesso do surdo ao texto escrito, contudo, nesse processo, é necessário que esse monitor desenvolva a Língua Brasileira de Sinais para que a sua atuação deixe de ser dependente da mediação do Tradutor Intérprete de Libras.

Palavras-chave: ensino superior; monitoria inclusiva; surdos.

* Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

** Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo. E-mail: eglehma@gmail.com

*** Mestra em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

I Introdução

A participação do surdo como estudante no ensino superior gerou a necessidade de as universidades repensarem as práticas de interação e aprendizado voltadas a atender esse público. Isso porque o surdo se configura como uma minoria linguística usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, por isso, precisa de adaptações que favoreçam o acesso ao conhecimento e informações através da percepção visual e da língua de sinais.

Nesse processo, diferentes profissionais são relevantes entre eles, os professores, monitores e os Tradutores Intérpretes da Libras (TIL). No que concerne ao professor, este profissional tem a função de planejar as situações de ensino, implementá-las e avaliá-las (QUADROS, 2004); o monitor da disciplina acompanha as atividades e é orientado pelo professor para apoiá-lo no processo de ensino (NUNES, 2007); ao TIL cabe a função de mediar as interações realizadas para os surdos (usuários da Libras) e os ouvintes (usuários da Língua Portuguesa) (QUADROS, 2004) (BRASIL, 2010).

A motivação para a realização dessa pesquisa decorre do questionamento de alguns estudantes e professores a uma das autoras desse escrito sobre o trabalho que deve ser realizado por uma vertente da monitoria – a monitoria inclusiva - e, em face dessas inquietações surgiu o interesse pelo aprofundamento sobre essa temática e a socialização das reflexões oriundas das leituras e discussões entre as autoras com os leitores desse artigo.

Para efeito desse estudo, centraremos nas atividades realizadas pelos monitores inclusivos de surdos que são profissionais voltados a atender as particularidades da pessoa surda no que se refere ao seu aprendizado. Em função dessa especificidade,

surgiu o interesse por investigar as atividades desenvolvidas por esses monitores e, diante disso, delimitamos como objetivo desse estudo compreender o papel dos monitores inclusivos e as práticas relatadas na literatura científica sobre as atividades desenvolvidas por esses estudantes. Acreditamos que essas práticas podem favorecer o aprendizado dos estudantes surdos.

Assim, pautada na classificação de Prodanov e Freitas (2013), essa pesquisa caracteriza-se como exploratória quanto aos objetivos; bibliográfica, no que se refere ao procedimento de coleta de dados; e qualitativa, quanto à abordagem e à análise dos dados.

Inicialmente, buscamos realizar pesquisas na perspectiva da Revisão Sistemática da Literatura, todavia, ao analisar os textos que retornavam nas buscas, notamos um número restrito ou inexistente de ocorrências do termo (monitor inclusivo) nos artigos buscados. Além disso, nesses textos, o monitor inclusivo era apenas citado como um recurso humano para favorecer a acessibilidade em detrimento de delinear o seu perfil e o seu trabalho. Diante disso, empreendemos uma pesquisa bibliográfica buscando nas referências dos textos disponibilizados na *internet* que foram fruto de publicações em anais de eventos e em revistas científicas.

Para tecer as considerações presentes nesse estudo, selecionamos três textos que versam sobre as práticas desse agente de inclusão e selecionamos três abordagens, sendo a primeira ocorrida em um instituto federal, a segunda em uma universidade estadual e a terceira em uma universidade federal.

Para a composição do texto elencamos os seguintes tópicos: 1) Acessibilidade no ensino superior, em que discorreremos sobre os conceitos que envolvem a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; 2) Monitor Inclusivo no ensino superior, em que delimitamos o papel e a atuação desse agente de acessibilidade; 3) Monitor Inclusivo para surdos, na qual destacamos as experiências das três instituições de ensino superior que compõem esse escrito.

2 Acessibilidade no Ensino Superior

A educação brasileira pauta-se nos princípios da Educação Inclusiva que pressupõe a proposta de atividades de ensino que atendam as particularidades de aprendizado de todas as pessoas (MANTOAN, 2015). Para isso, a Educação Especial busca ofertar os serviços de apoio e tecnologias voltadas à eliminação de barreiras no acesso à socialização e à aprendizagem dos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2011). São consideradas barreiras, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Lei nº 13.146/2015, no Art. 3º, Inciso IV, como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p. 1).

A legislação supracitada categoriza seis tipos de barreiras, são elas: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Entre elas, notamos que aquelas que incidem com maior intensidade no acesso dos surdos aos espaços sociais e ao conhecimento são as barreiras atitudinais e na comunicação.

O EPD explica que a barreira atitudinal se refere às atitudes e aos comportamentos dos interlocutores que possam limitar ou mesmo impedir a participação da pessoa em determinado espaço social ou atividade que esteja em desenvolvimento. Dessa maneira, entendemos que o desconhecimento sobre a singularidade linguística do surdo pode contribuir para que essas barreiras linguísticas existam e, portanto, a promoção da acessibilidade perpassa a identifica-

ção das necessidades desse estudante e a disponibilização de profissionais (como o TIL e o monitor inclusivo), bem como de recursos imagéticos e em Libras que ampliem a participação do surdo nas atividades propostas na universidade (BRASIL, 2015).

As barreiras na comunicação, tratando-se do surdo, relacionam-se à anterior, pois implicam na limitação, obstáculo ou inviabilidade no acesso às informações e à construção do conhecimento que podem ser geradas por ausência de recursos de acessibilidade nas comunicações e nos sistemas e tecnologias de informação.

Ainda de acordo com o EPD (BRASIL, 2015), essa barreira pode ser causada pela ausência de recursos de acessibilidade aos sistemas tecnológicos ou por atitudes dos interlocutores que interagem com os surdos. Logo, notamos que essa última envolve a utilização inadequada das línguas (Libras e Língua Portuguesa) e linguagens (especialmente as linguagens visuais) seja nas interações presenciais ou naquelas mediadas pelas tecnologias digitais.

Na educação básica, os serviços da Educação Especial incluem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011), uma atividade que deve ser realizada no contraturno das aulas de maneira a possibilitar a participação do estudante na sala inclusiva em condições de equidade e autonomia. Para o surdo, esse serviço é organizado em três momentos didáticos: AEE de Libras, voltado ao ensino desse sistema de comunicação aos surdos que desconhecem ou usam essa língua de maneira limitada; AEE para ensino em Libras, que visa ampliar os conhecimentos dos surdos a fim de que eles participem das discussões na sala regular; e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa (escrita).

O ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita segue a intencionalidade de ampliar os espaços de acesso ao conhecimento pelo surdo que deve, no seu processo educativo, ser orientado e ensinado a posicionar-se como um sujeito bilíngue usuário da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Isso pode ser observado na Lei da Libras

que, ao mesmo tempo que reconhece essa língua de sinais como sistema linguístico da comunidade surda brasileira, ressalta a relevância do surdo em interagir por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2002).

Assim, em função da perda auditiva, o surdo tem a necessidade de interagir por meio de duas línguas que são expressas em modalidades distintas e isso se torna um desafio adicional no processo de interação e de aprendizagem. Desse modo, os serviços de apoio destinados a esses estudantes são voltados para a superação das barreiras de comunicação, portanto, entre os profissionais voltados a realização desse trabalho no âmbito escolar, destacamos o monitor inclusivo e o mediador linguístico entre a Libras e a Língua Portuguesa, que é o TIL (BRASIL, 2010).

O TIL é um profissional de apoio à comunicação (BRASIL, 2010), logo, sua função no processo educacional é viabilizar a passagem das informações proferidas pelos usuários da Língua Portuguesa para os usuários da Libras. Dessa forma, sua função está voltada para a interação entre surdos e ouvintes como também para a construção do conhecimento pelo surdo em Libras, de maneira a proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso à educação, como pressupõe o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Já o monitor inclusivo não se configura como um profissional especializado, tendo em vista que é um educador em formação, mas o seu papel é relevante para o processo de aprendizagem dos estudantes que necessitam desse serviço. De acordo com Stefano Dias, participante da pesquisa realizada por Gonzalez (2020) na Universidade Federal do ABC (UFABC), os letores, os audiodescriptores e os TILs são profissões consolidadas no mercado e que precisam ser consideradas na contratação de recursos humanos para favorecer a acessibilidade. Já o monitor inclusivo é uma modalidade de monitoria voltada para promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes, conforme descreveremos a seguir.

3 Monitor inclusivo no Ensino Superior

A monitoria inclusiva ou monitoria especial é uma modalidade de exercício da monitoria vinculada aos Núcleos de Acessibilidade existentes nas Instituições de Nível Superior. De acordo com o Decreto nº 7.611, no Art. 5º, § 5º, “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 2).

A esses núcleos estão vinculados profissionais de apoio, TILs e outros especialistas que atuam na promoção de atividades e práticas de acessibilidade nas universidades. Além desses profissionais, há os monitores inclusivos que têm um papel diferente de outros educadores, pois, de acordo com a pesquisa de Gonzalez (2020, p. 156) na UFABC, “[...] a ideia não era que o monitor fosse um segundo professor, mas sim alguém que oferece acessibilidade. [...]. Então, pensamos numa monitoria inclusiva, que são alunos que também estudam na universidade e que vão ajudar os alunos com deficiência a realizar algumas atividades”.

Diante do exposto, entendemos que o trabalho desenvolvido pelo monitor inclusivo não é substitutivo à função do docente ou dos profissionais especializados. É uma ação que se configura como complementar aos serviços anteriormente descritos e que visa ampliar a oferta de atividades em igualdade de oportunidades aos demais estudantes.

Telles e Mendonça (2022, p. 996), definem que “Entende-se como Monitoria Inclusiva um recurso pedagógico de apoio ao ensino, que possibilita o acompanhamento individual do aluno com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), no que se

refere aos conteúdos do currículo”. O objetivo dessa monitoria, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), segundo os autores, é estimular a cooperação entre o professor, o monitor inclusivo e o estudante com deficiência nas atividades desenvolvidas, a fim de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, é requerido que o monitor inclusivo tenha cursado a disciplina que atuará junto com o professor da sala regular, para que tenha adquirido conhecimentos que contribuam no atendimento do estudante que necessita desse serviço. Para isso, é relevante que ele receba a orientação do docente da disciplina cursada, de maneira que esse professor possa orientar os procedimentos pedagógicos que favoreçam o acesso ao conteúdo pelo estudante atendido por essa modalidade da monitoria (TELLES; MENDONÇA, 2022).

Entre as funções desses mediadores no IFRO durante o ensino remoto estavam: o suporte ao professor e aos estudantes com deficiência no acesso à plataforma na qual aconteciam as interações e as atividades; o auxílio aos discentes no acesso e na resolução das atividades propostas pelo professor; a identificação das barreiras à aprendizagem; a contribuição com o professor na busca por alternativas a essas barreiras; e a produção de um relatório semestral com as atividades desenvolvidas. Entretanto, além das atividades de ensino, os monitores inclusivos, junto com os estudantes com deficiência, participaram de eventos acadêmicos que discutiram aspectos voltados à promoção de igualdade de oportunidades desses discentes em diferentes situações de ensino.

Função semelhante é relatada por Felipe (2016, p. 38) ao definir a monitoria inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) como um:

Projeto criado com o objetivo de propiciar ao discente com deficiência acompanhado pelo NAPNE [Núcleo de Apoio às

Pessoas com Necessidades Educativas Especiais] um suporte em relação ao ensino-aprendizado no semestre matriculado. O aluno bolsista faz um reforço escolar, discutindo dúvidas e auxiliando nos estudos do conteúdo apresentado em sala de aula.

No IFRO e IFCE, a função do monitor inclusivo está relacionada diretamente à aula. Contudo, na UFABC a monitoria inclusiva é abrangente e compreende três áreas de ação:

[...] 1. O **acompanhamento presencial em sala** com objetivo de incluir o aluno com deficiência na realização de atividades de rotina que podem ser apresentadas a ele como barreira. Trata-se de um serviço de suporte à execução de atividades rotineiras. 2. A **adaptação de material acadêmico** utilizado pelos alunos com deficiência, como a digitalização e adaptação digital de obras da bibliografia, confecção de materiais em relevo e outros materiais disponibilizados pela UFABC. 3. **Elaborar e discutir estratégias, propostas e ações que visam as políticas afirmativas de inclusão, o princípio da autonomia e diminuição das barreiras existentes aos alunos PAEE** (BENITEZ, 2018, p. 241, grifos nossos).

Nos anos seguintes, na UFABC, foram implementados os cursos que envolveram a comunidade acadêmica e cujas temáticas eram propostas a partir da observação das demandas emergentes das interações na universidade. Diante dessa variedade de possibilidades de ação, após a capacitação que indica a forma de atuação na monitoria inclusiva, os monitores inclusivos foram direcionados a realizarem os serviços de uma das áreas citadas anteriormente que são o acompanhamento discente, produção de material didático ou gestão de ações inclusivas (GONZALEZ, 2020).

Notamos, assim, que as instituições de ensino, a partir das suas demandas, organizam as atividades da monitoria inclusiva de maneiras diferenciadas, pois, ao passo que essa ação compreende a organização de recursos didáticos, o ambiente educacional e as práticas de ensino, torna-se possível ao monitor inclusivo ter uma

visão ampla sobre as estratégias para a superação das barreiras de acesso aos espaços, recursos e atividades de ensino.

Um ponto a ser considerado nessa análise é que a experiência relatada no IFRO remete às práticas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e que o relato da UFABC, publicado em 2020, deve se referir às práticas de ensino presenciais, o que pode ser inferido por meio das próprias atividades relatadas, quanto pelo período de publicação do capítulo de livro desse relato.

A partir dessa explanação, entendemos que, tratando-se do surdo, o monitor inclusivo pode aprender e contribuir para a superação das barreiras de comunicação das seguintes maneiras: 1) com o uso da Libras; 2) com a intersecção de outras linguagens no processo de construção do conhecimento; 3) com o trabalho articulado com o professor e com o TIL durante o processo comunicativo. Além disso, pode ampliar o entendimento sobre o surdo e contribuir para minimizar as barreiras atitudinais que os estudantes podem vivenciar nesse processo porque, por também ser um estudante da instituição, tem uma forma singular de perceber o contexto (limitações e possibilidades à aprendizagem) e identificar alternativas de superação. Outrossim, ao interagir com o surdo, esse estudante pode servir de modelo para as demais pessoas com as quais convive ao demonstrar que as possibilidades de interação com o surdo são baseadas na Libras e na visualidade.

Na mesma pesquisa, Gonzalez (2020) ressalta a experiência de uma docente que ao entrar em contato com a descrição de imagens realizada por uma colega de um estudante cego passou a internalizar essa prática de uso da leitura e da escrita. Diante disso, acreditamos que a presença dessas práticas, ao serem aprendidas pelos estudantes, professores e funcionários da universidade podem ser disseminadas tanto na Instituição de Ensino Superior quanto em outros espaços sociais nos quais as pessoas que se apropriaram desse conhecimento possam vir a interagir com outros surdos ou outras pessoas com deficiência.

Nesse processo, é essencial diferenciar as práticas inclusivas das assistencialistas. Segundo um monitor inclusivo participante da pesquisa de Gonzalez (2020, p. 157): “O primeiro ímpeto que a gente tem é ajudar. E, como você não está preparado para ajudar, você vai no sentido mais assistencialista possível. E, na maioria das vezes, essa não é a pedagogia correta. Você tem que ajudar a pessoa a ser autônoma”.

Para superar as práticas assistencialistas, a equipe de acessibilidade da UFABC refletiu sobre as suas ações a partir da percepção dos monitores e dos próprios estudantes atendidos. Desse modo, o processo avaliativo e de elaboração de outras práticas foi colaborativo e construído considerando as singularidades encontradas no processo.

É relevante ressaltar que a monitoria inclusiva se trata de uma atividade de inserção recente nas práticas do ensino superior e, portanto, as funções e as possibilidades que podem ser oferecidas por esse serviço precisam ser reconhecidas para que o professor, o estudante e o monitor inclusivo atuem de maneira colaborativa, a fim de promover o desenvolvimento do discente que se beneficia desse serviço.

Desse modo, entendemos que o monitor inclusivo é orientado para atender as necessidades do estudante no que se trata das barreiras vivenciadas em função da deficiência. Entretanto, é relevante construir, junto com o discente atendido, caminhos para que o acesso ao conhecimento se desenvolva mediante as preferências e as possibilidades desse educando. Em outras palavras, é preciso estar atento às orientações dos professores, às experiências relatadas na literatura científica pesquisada e, principalmente, na observação sobre o desenvolvimento do discente e sobre os *feedbacks* desse estudante atendido pela monitoria inclusiva.

A seguir, buscamos analisar uma das vertentes da monitoria inclusiva que é aquela voltada ao atendimento do surdo.

4 Monitor inclusivo para surdos

Entre os estudos desenvolvidos, notamos que o monitor inclusivo pode atuar com estudantes do ensino superior ou com educandos do ensino médio. Diante disso, apresentamos as experiências de três instituições que envolvem estudantes do ensino superior. Ressaltamos que a monitoria inclusiva é citada em outros textos científicos e editais, contudo, optamos por discutir, nessa seção, apenas os textos que apresentassem ações e reflexões dos monitores inclusivos sobre as suas práticas no trabalho com o estudante surdo.

A primeira é a experiência de monitoria inclusiva para surdos que ocorreu no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Natal Central (CNAT)*, no segundo semestre de 2018. As atividades foram realizadas por estudantes de Física dessa instituição, por meio de um projeto coordenado pelo NAPNE desse Instituto e visou ensinar conteúdos de Física para que os estudantes do ensino médio tivessem igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento nas aulas desse componente curricular (SILVA *et al.*, 2019).

Conforme relatam os autores, no processo de ensino, os licenciandos de Física buscaram identificar as dificuldades dos estudantes surdos e, eventualmente, precisaram retomar conhecimentos matemáticos que eram necessários para o entendimento dos conceitos relacionados à Física, tais como noções de tempo, compreensão sobre o espaço e entendimento de matemática financeira. De acordo com os autores, a defasagem no aprendizado dos conteúdos do currículo decorreu da ausência de TILs nas etapas anteriores da Educação Básica (SILVA *et al.*, 2019). Diante disso, entendemos que a monitoria inclusiva para surdos precisa envolver

usuários da Libras ou mediadores linguísticos que possibilitem que o conhecimento seja acessado nessa língua de sinais.

Para promover atividades pautadas no uso de recursos visuais, os licenciandos em física do IFRN utilizaram “[...] régua, fita métrica, calculadora, entre outros. Além de materiais de matemática, como escala cuisenaire, geoplano, materiais de laboratório como massas de ferro, transferidor, quadro, pincel, *softwares* entre outros” (SILVA *et al.*, 2019, p. 10).

No decorrer da experiência, os monitores inclusivos do IFRN contribuíram com os estudantes surdos no ensino de conteúdos e se apropriaram de práticas de ensino que podem auxiliá-los no ensino em classes com surdos por ocasião da sua prática educacional. Nessa experiência, esses monitores desenvolveram habilidades que minimizam as barreiras na comunicação e, conseqüentemente, favorecem o aprendizado. Dessa forma, além da inserção do TIL nos momentos em que foram realizadas atividades de ensino, a visualidade presente nos recursos e procedimentos didáticos foi essencial para o aprendizado dos surdos (SILVA *et al.*, 2019).

No âmbito da interação, os monitores inclusivos destacam ser relevante: posicionar-se de frente ao surdo ao interagir com ele, para que esse estudante perceba a movimentação facial e corporal do professor, além de utilizar a Libras e também meios alternativos à comunicação, como expressões do rosto e corpo. No que se refere ao planejamento e à execução das atividades de ensino, os monitores citam ser necessário: adaptar os recursos materiais para serem acessíveis visualmente; utilizar recursos imagéticos como pinturas e desenhos para facilitar o entendimento do conteúdo e a interpretação dos textos; utilizar a escrita associada às imagens; priorizar o uso de textos que sejam acessíveis em Libras (SILVA *et al.*, 2019).

A segunda experiência analisada ocorreu na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que os monitores inclusivos (chama-

dos na instituição de monitores especiais) são estudantes preferencialmente do mesmo curso do discente surdo e que, realizam:

[...] estudos conjuntos; visando dirimir dúvidas a respeito de vocabulários e da gramática da língua portuguesa, dada a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, bem como suprimir dúvidas que possam advir da compreensão do intérprete de Libras durante aulas, eventos, reuniões com professores e com orientadores; retextualização compartilhada de textos etc. (RODRIGUERO; GALUCH; SILVA, 2021, p. 9).

As autoras supracitadas citam que os monitores especiais da UEM, nas 12 horas semanais destinadas à essa tarefa ainda mantêm uma rotina de estudos, produzem trabalhos acadêmicos, acompanham os estudantes monitorados nas pesquisas na biblioteca e participam de reunião com coordenador/orientador do Programa de monitoria especial. Nesse trabalho é citada ainda a experiência de retextualização da dissertação de uma estudante surda da pós-graduação, realizada pela monitora inclusiva, para que o registro escrito produzido por essa pela discente surda (que é usuária da Língua Portuguesa como segunda língua) se adequasse ao registro formal dessa língua que é veiculado na academia.

Notamos, assim, que a monitoria inclusiva na universidade perpassa a graduação e a pós-graduação e o seu trabalho envolve tanto o acesso às informações em Libras pela pessoa surda quanto abrange a adaptação dos conhecimentos produzidos pelos estudantes surdos para que sejam acessíveis aos ouvintes, como ocorreu no processo de ajustes realizados na escrita da dissertação da estudante surda.

A terceira experiência é relatada por Conceição, Silva e França (2021) e compreende ações realizadas pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* de Vilhena. O texto traz vários relatos de monitores, entre eles, apresenta as percepções de duas monitoras

especiais que realizaram atividades com surdos. A primeira é a monitora especial, Jéssica Bittencourt França, que trabalhou com um estudante surdo entre os anos de 2018 e 2019. Inicialmente, essa monitora não era fluente em Libras e, por isso, o seu trabalho foi acompanhado por um TIL para ampliar o acesso aos conteúdos abordados pelo docente. Nesse processo, ela diz que:

Percebendo o pouco entendimento do aluno com a Língua Portuguesa, pude ajuda-lo nas adaptações realizadas, em textos apresentados pelos professores das disciplinas, as palavras complexas procurei alterar para sinônimos que aproximava ao entendimento do aluno, também utilizei recursos de vídeos com a janela em Libras. Utilizando a função de adaptar, facilitando a compreensão do aluno, que também evolui seus conhecimentos acadêmicos, assim, em momentos ociosos, ele estudava os textos das disciplinas, em seu celular, sempre perguntando os significados das palavras, exemplos, com atitudes e vontade de mudança. (CONCEIÇÃO; SILVA; FRANÇA, 2021, p. 90).

A monitora afirma ainda que essa experiência possibilitou o desenvolvimento do surdo na Língua Portuguesa e nos conhecimentos expressos nessa língua ao tempo que contribuiu para que ela aprendesse a Língua de Sinais. Desse modo, conclui que a experiência favoreceu o seu desenvolvimento pessoal e profissional à medida que passou a compreender as barreiras atitudinais e linguísticas vivenciadas pelos surdos e, com esse conhecimento pode envidar esforços para incluir os surdos nas atividades de ensino e/ou outros momentos que ocorram em espaços sociais diversos (CONCEIÇÃO; SILVA; FRANÇA, 2021).

A segunda experiência relatada por Conceição, Silva e França (2021) se refere à vivência de Elayne Barbosa, monitora especial que atuou no suporte à uma estudante surda em 2019. De acordo com a monitora, a referida estudante tinha pouco conhecimento da Libras e apresentava dificuldades no registro da Língua Portuguesa na modalidade escrita. O suporte dado pela monitoria

ocorreu na adaptação dos textos. Contudo, o relato presente no estudo de Conceição, Silva e França (2021) não especifica quais seriam essas adaptações.

Diante das discussões presentes nos textos que envolvem as experiências do IFRN, da UEM e da UNIR, compreendemos que a monitoria inclusiva pode envolver estudantes de graduação para contribuir no processo de ensino de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, seja na graduação ou na pós-graduação, portanto, perpassa os níveis de ensino, conforme pressupõe a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse processo, a articulação entre os professores e outros educadores que promovem a educação inclusiva é evidente e, para isso, é preciso que cada um esteja ciente da sua responsabilidade nas atividades de ensino dos estudantes atendidos. Desse modo, é relevante que os professores, monitores, TILs e profissionais especializados compartilhem as suas percepções sobre os estudantes e busquem, na literatura científica e na análise das práticas, alternativas para promover a igualdade nas oportunidades de aprendizagem a todos os estudantes.

Ao analisar as práticas desenvolvidas, identificamos que a atuação do monitor inclusivo não dispensa a promoção do AEE quando necessário. Com base no caso relatado por Elayne Barbosa, monitora especial da UEM, que afirmou que a estudante atendida por ela tinha dificuldades na expressão em Libras e na Língua Portuguesa, entendemos que complementar os atendimentos da monitoria com a oferta do AEE para ensino de Libras seria uma forma de ampliar as possibilidades de internalização e expressão do conhecimento em nesse sistema linguístico.

Dessa forma, o AEE seria ofertado por profissionais especializados e poderia favorecer a compreensão da discente sobre os conteúdos sinalizados pelo TIL, seja nas aulas ou nos momentos de atuação da monitoria inclusiva, bem como favoreceria a intera-

ção dessa estudante com outros surdos universitários ou surdos presentes em espaços sociais frequentados por essa estudante. É recomendado ainda o AEE para o ensino da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) com vista a ampliar o acesso da estudante surda aos conteúdos propostos na universidade.

Notamos ainda que o monitor inclusivo que atua com surdos precisa interagir com esse estudante que é usuário da Libras, por isso, nos surge a seguinte indagação: seria relevante que esse monitor, além de ter cursado a disciplina que acompanha o discente surdo também tivesse cursado a disciplina de Libras? Acreditamos que sim. Todavia, ressaltamos que independente do seu contato inicial com essa língua, o monitor inclusivo para surdos necessita receber um acompanhamento ou formação continuada na Libras para aprimorar a fluência nessa língua de sinais.

Enfim, acreditamos que a monitoria inclusiva pode contribuir com a realização de adaptações razoáveis e com a melhoria na qualidade do ensino ofertado aos estudantes do ensino superior. De acordo com o EPD, no Art. 3º, Inciso VI, as adaptações razoáveis são:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2015, p. 1).

Desse modo, entendemos que as adaptações razoáveis implicam na mudança do olhar do monitor inclusivo sobre a sua prática laboral, sobre a interação com o surdo e na promoção da acessibilidade na universidade e em outros espaços sociais. Com essa vivência, é possível desenvolver conhecimentos que ampliem a participação dos surdos a partir da minimização de barreiras e a promoção de práticas inclusivas.

5 Considerações finais

Esse artigo visou discutir a acessibilidade no ensino superior, com ênfase no trabalho desenvolvido pela monitoria inclusiva, especificamente, o monitor inclusivo para surdos. Esse suporte oferecido pelos Núcleos de Acessibilidade visa ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo dessa ação afirmativa à medida que busca desenvolver atividades de acesso aos conteúdos ministrados em diferentes disciplinas.

As ações da monitoria inclusiva podem perpassar desde a Educação Básica até o Ensino Superior e ocorrer na graduação ou na pós-graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior, tais como: Universidades Federais, Universidades Estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entre outras. No que se refere ao surdo, essa ação está ligada, predominantemente, ao uso da Libras, isso porque esse estudante se caracteriza como uma minoria linguística usuária dessa língua de sinais, que interage com as pessoas e internaliza o conhecimento através da experiência visual.

A Língua Portuguesa, para esse grupo, se configura como uma segunda língua e, portanto, em função do nível de proficiência do estudante na produção escrita nesse sistema linguístico, ele pode precisar do suporte de outros agentes para a realização de ajustes no texto para que essa produção seja entendida pelos ouvintes.

Para que essa atividade seja realizada, é preciso que cada agente de acessibilidade (professores, profissionais especializados e monitores) compreenda o seu papel e busque atuar de maneira integrada para minimizar as barreiras atitudinais e na comunicação e, assim, possa favorecer o acesso do estudante nas práticas de ensino. Nesse processo, o estudo teórico, o planejamento colaborativo de ações, a observação e a socialização da prática desenvolvida e o *feedback* do estudante atendido são essenciais

para o desenvolvimento de atividades que contribuam com a formação do discente que recebe o serviço da monitoria inclusiva.

Dessa forma, o estudante que atua na monitoria inclusiva desenvolve conhecimentos e habilidades de interação que podem contribuir na sua vida pessoal e profissional. Já o estudante que se beneficia do serviço pode ampliar o conhecimento sobre as temáticas abordadas nas aulas e ter uma formação mais sólida na universidade.

Ressaltamos que ainda são poucos os trabalhos que citam a monitoria inclusiva para surdos e, por se tratar de uma vertente da monitoria que envolve o uso de duas línguas - a Libras e o Português – convidamos os leitores a investigarem a temática, de modo a ampliar as discussões sobre o tema e visibilizar essa ação promovida pela academia. Como trabalhos futuros pretendemos entrevistar surdos que se beneficiaram da monitoria inclusiva e ouvintes que atuaram como monitores inclusivos para identificar as limitações e as possibilidades de ação dos participantes desse programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 9 abr. 2022.

BENITEZ, Priscila *et al.* Transição entre ensino médio público e educação superior: discussão sobre o público-alvo da educação especial. In: PAVÃO, Ana Claudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. *Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior*. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 227 – 251.

CONCEIÇÃO, Josimari dos Santos da; SILVA, Elayne Barbosa da; FRANÇA, Jéssica Bittencourt. *Atendimento Educacional Especializado na UNIR/Vilhena*: relato de experiência. In: As ciências humanas em uma abordagem multirreferencial. BATISTA, Fabiano Eloy Atílio (org.). Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. p. 86 – 93.

FELIPE, Kelma Freitas. Acessibilidade no ensino profissional tecnológico: uma descrição das ações de inclusão. *Revista Educação Artes e Inclusão*, v. 12, n. 1, p. 26 – 44, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/105965198431781212016026>

GONZALEZ, Tatiane. Universidade Federal do ABC. In: MENDES, Rodrigo Hübner. *Educação inclusiva na prática*: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. Apresentação. (orgs.). *Monitoria como espaço de iniciação à docência*: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN/ Editora da UFRN, 2007. p. 45-58.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. *O tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade. *Revista Cocar*, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021.

SILVA, Jéssica Eduarda dos Santos. *et al.* A monitoria para alunos surdos e cegos no IFRN Natal Central: uma proposta para o ensino escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., Recife. *Anais [...]*. Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2019, p. 1 – 16. DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.2019.0183>.

TELLES, Livia Catarina Matoso dos Santos; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Monitoria remota inclusiva para os alunos com deficiência do IFRO campus Porto Velho Calama/RO. *Revista Conjecturas*, v. 22, n. 1, p. 994- 1006, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-550-113.

O portfólio na formação de professoras-tutoras do curso leitura e escrita da educação infantil*

MÔNICA CORREIA BAPTISTA**

ALESSANDRA LATALISA DE SÁ***

BÁRBARA POLIANA RODRIGUES TORRES VERSIEUX****

ROSALBA RITA LIMA*****

Resumo

Este relato de experiência busca identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, os saberes necessários às professoras-tutoras de um curso a distância (PRETI, 2011), (BRASILEIRO, 2016) e a relevância dos registros para a formação docente e para a qualificação do trabalho desenvolvido. Destaca-se o portfólio, em sua perspectiva reflexiva, como instrumento pedagógico de formação docente que permite a reflexão na ação e sobre a ação,

* Colaboradoras: alunas-bolsistas dos cursos de Pedagogia da Universidade FUMEC/MG, Paula Queiroz de Castro Alves e Valéria Pacheco e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Dayse Martins Picancio.

** Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Instituição: Faculdade de Educação - FaE/UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/ FaE/UFMG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>

*** Doutora e mestre em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC/MG. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG. Coordenadora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho (BH/MG) E-mail de contato: docalatalisa@gmail.com.

**** Pedagoga pela UFMG. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Luzia e Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG.

***** Pós-graduada em Docência na Educação Infantil pela UFMG. Professora e Pedagoga da Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/FaE/UFMG.

bem como o planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino (HERNÁNDEZ, 1988), (ALARCÃO, 2010). Nesse artigo, optou-se por realizar um levantamento da produção acadêmica sobre a temática e pela análise de amostras do trabalho realizado. As questões discutidas possibilitam novos olhares para a ação docente em cursos à distância. Tratou-se de um processo contínuo de formação por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela (SCHON, 2000), (TARDIF, LESSARD, LAHAYA, 1991).

Palavras-chave: educação infantil; ead; formação de professor; leitura e escrita; tutor.

Data de submissão: 30 de novembro de 2022

Data de aprovação: 10 de fevereiro de 2023

1 Introdução

Não é simples nem evidente a natureza do saber docente. O debate sobre o desenvolvimento profissional de professores perpassa por um grande espectro que vai desde o treinamento do técnico em educação à formação do professor-pesquisador. No caso deste relato de experiência, partimos da relevância dos saberes da professora¹ formadora de professoras, que na proposta do Curso de aperfeiçoamento Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), é identificada como tutora² e buscamos compreender como o portfólio reflexivo produzido nessa tutoria pode contribuir em sua própria formação e na formação das cursistas.

Muitas questões surgem ao refletirmos sobre esse processo: que elementos, estratégias e ações são mais recorrentes no trabalho de uma professora que inicia suas atividades como professora-tutora de um curso a distância? Que saberes a professora-tutora articula para o exercício de uma docência que se dá por meio digital? Que particularidades há no trabalho docente virtual em relação ao trabalho docente presencial? Qual a relevância da construção de um portfólio para a qualidade do trabalho desenvolvido e formação da professora-tutora iniciante?

1 Utilizamos neste trabalho duas formas de designar docentes, de acordo com a circunstância contextual. Quando se refere a profissionais da Educação Infantil, optamos pelo genérico feminino. Quando se trata de docentes como categoria ampla ou em casos de citações, lançaremos mão do genérico masculino ou do gênero de acordo com o texto original.

2 Neste trabalho identificamos as tutoras do curso LEEI como professoras-tutoras e as professoras da Educação Infantil inscritas no curso como cursistas.

Neste relato, propomos refletir sobre tais questões, especificamente a partir do trabalho desenvolvido de março de 2021 a abril de 2022, no curso LEEI, realizado em duas turmas do Município de Contagem. Em uma perspectiva prática, a partir do curso, buscou-se compreender como os registros produzidos trouxeram uma relevante contribuição para as professoras-tutoras em seus percursos formativos.

A partir dessas reflexões, registradas no portfólio, pôde-se compreender as particularidades que o trabalho docente virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Evidenciou-se que a prática docente em meio digital requer aprendizado contínuo das novas tecnologias; domínio da plataforma em que o curso é realizado; ampliação das estratégias de comunicação e de interação; interação e atuação das professoras-tutoras nos diferentes espaços, tempos e contextos virtuais; análise dos materiais produzidos para os encontros síncronos; dinâmicas e gestão do tempo nos encontros síncronos; aprofundamento teórico dos conteúdos abordados nos encontros e feedbacks conceituais. Considerando esse processo, observou-se o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas no curso que, com novas competências e habilidades, valorizaram o exercício da docência em meios virtuais.

2 O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem sua origem em 2014, a partir de uma iniciativa da Coordenação Nacional de Educação Infantil - COEDI, do Ministério da Educação, que reuniu uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para aprofundar o debate sobre o papel da

Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Algumas questões nortearam essa reflexão:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016, p. 11)

Considerando essas questões, a equipe organizou cinco seminários entre os anos de 2014 e 2016, além de estudos, debates e pesquisas agregando estudiosos e pesquisadores do Brasil e do mundo para produzir um material que gerou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, constituída por nove cadernos e um encarte³.

Os textos da Coleção foram escritos por especialistas das áreas de Linguagem, Alfabetização e Educação Infantil, permitindo um diálogo rico e profícuo com a prática pedagógica. No material articulam-se alguns princípios fundamentais representados pela tríade ciência, arte e vida. Tanto os textos quanto as ilustrações, entrelaçados de forma a promover experiências estéticas, potencializam a formação e o desenvolvimento profissional.

A partir dessa Coleção foram estruturadas propostas de formação que geraram o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil ocorrido em 2018 e 2019, na modalidade presencial. Em 2021, o curso foi reorganizado para o modelo de educação a distância e contou com o financiamento de emendas parlamentares. É a partir desse movimento que este artigo busca discutir as questões

³ No escopo do projeto, foram desenvolvidas duas pesquisas que possibilitaram traçar um panorama sobre a temática nos últimos anos: "Leitura e Escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)" e "Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas". Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/>. Acesso em: 24 out. 2022.

referentes à formação e à atuação de professoras-tutoras como formadoras de professoras na edição do LEEI 2021/2022.

2.1 Estrutura do curso

O curso, edição 2021/2022, estruturou-se em seminários, encontros síncronos, atividades assíncronas e materiais complementares disponibilizados em ambiente virtual. Buscava-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de profissionais e para a melhoria da prática da cursista relacionada às situações de leitura e escrita no cotidiano pedagógico.

Em Belo Horizonte e Contagem foram organizadas seis turmas, com suas respectivas professoras-tutoras⁴. A cada dupla de professoras-tutoras⁵ havia uma coordenadora de tutoria⁶, compondo um trio de trabalho⁷. Ao trio coube a função de planejar e organizar as atividades de formação e acompanhar as cursistas em suas interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os encontros síncronos⁸, realizados no turno da noite, permitiram a interação simultânea entre professoras-tutoras e cursistas e das cursistas entre si. Nesses encontros foram desenvolvidas atividades de estudo relacionadas ao conteúdo discutido nos módulos, além de tertúlias literárias e oficinas.

Nessa edição foram organizados oito módulos que seguiam a estrutura da Coleção, portanto, um caderno para cada módulo, distribuído entre atividades síncronas e assíncronas, como supracitado.

2.2 O ambiente virtual de aprendizagem

Na plataforma Moodle, o curso estava organizado em abas que possibilitaram um panorama de todo o percurso formativo proposto. Cada aba indicava o conteúdo e as atividades em foco: LEEI (Carta de apresentação do curso), Nossa Sala; Nosso ebook; Nosso Glossário; Seminários; Oficinas; Tertúlias; Módulos.

4 Duas das seis turmas eram do Município de Contagem sob a responsabilidade das professoras-tutoras referências deste trabalho.

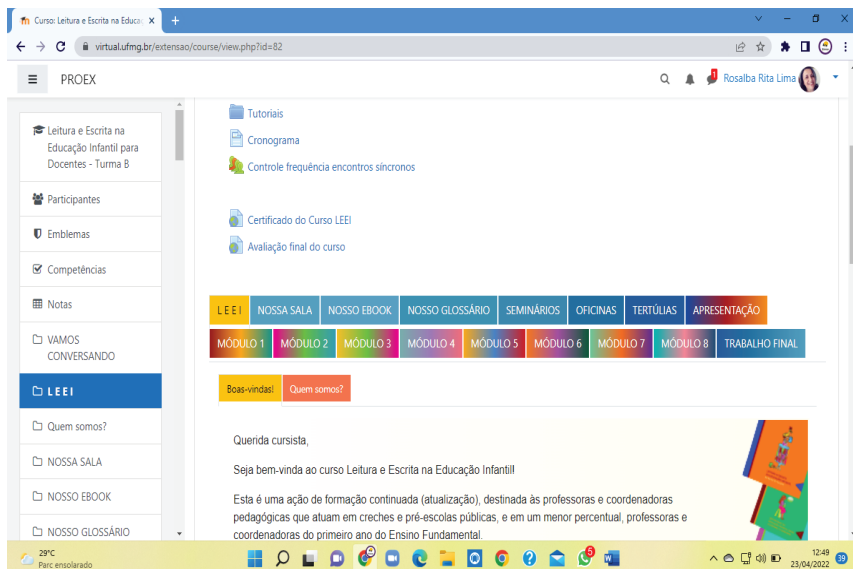
5 No caso deste trabalho, a dupla foi composta pelas professoras-tutoras Bárbara Poliana R. T. Versieux e Rosalba Rita Lima

6 Alessandra Latalisa de Sá

7 Além do trio, contou-se com uma coordenadora geral para a organização do curso.

8 Foram realizados quinzenalmente, totalizando vinte encontros de duas horas cada. Esses encontros alternavam-se entre oficinas sobre literatura infantil com discussão teórica dos cadernos e tertúlias com foco na formação da professora com leitora de literatura.

Figura 1 - Abas do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso LEEI



Fonte: Moodle LEEI.2020

Cada módulo contava com uma estrutura própria, explicitada no quadro 1.

Quadro 1 - Organização dos Módulos

Abas	Seções	Proposta
Vamos começar?	Iniciando o diálogo	Apresentar uma breve síntese do caderno em estudo, um vídeo introdutório (Primeiras palavras) e retomar os conceitos do caderno.
Quinzenas	Introdução	Apresentar o tema, período da quinzena, os objetivos do caderno, o rótulo e a metodologia de trabalho de forma a orientar o processo de estudo da cursista.
	Reflexão e ação	Indicar as atividades assíncronas obrigatórias que a cursista deveria desenvolver. Essas atividades foram: fóruns, postagens em Padlets, respostas a formulários e envio de arquivos.
	Aprofundando o tema	Indicar referências de textos impressos, filmes e vídeos para o enriquecimento da temática discutida.
Avaliação	Nessa aba estavam explicitados os critérios de avaliação e a distribuição de pontos no módulo	

Fonte: Material elaborado pela coordenação do curso, disponível no drive da equipe de formadoras. 2020

Todas as abas contavam com ilustrações da Coleção produzidas por Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima, assegurando um cuidado estético e uma identidade visual ao ambiente virtual.

2.3 Os encontros de formação: a coordenadora com a equipe de professoras-tutoras e as professoras-tutoras com as cursistas

Para organização dos processos de trabalho, o trio responsável pelas turmas de cursistas se reunia semanalmente para planejar as estratégias didáticas e discutir assuntos relacionados às formas de registro do trabalho, à estética das apresentações, ao aprofundamento teórico-conceitual, à condução das reflexões, às formas de interação nas atividades assíncronas, entre outros.

Foram realizadas trinta e seis reuniões de fevereiro de 2021 a abril de 2022. Delas, emergiram pontos de reflexão que reverberaram nos encontros com as cursistas, tais como análises de imagens, de conceitos, de práticas docentes e de maneiras de se abordar as indagações levantadas. A equipe de tutoria ainda participava, quinzenalmente, de reuniões gerais com todo o corpo técnico do curso. Essas reuniões objetivavam o estudo dos módulos e o debate acerca do conteúdo dos cadernos da Coleção.

A partir dessa breve contextualização, refletiremos sobre os saberes que foram sendo articulados no exercício da docência com as turmas, na produção de materiais e no planejamento do trabalho.

3 Saberes necessários para a formação da tutoria na Educação à Distância

As atividades utilizadas em curso de EaD⁹ se justificam por razões pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem. Quanto às razões pedagógicas, cada atividade tem uma estrutura

⁹ Utiliza-se nesse artigo a sigla EaD para referir-se à Educação à Distância

e um modelo próprio e deve estar adequada ao contexto em que está inserida, seus usos e apoios às aprendizagens. Neste sentido, é importante que a professora-tutora saiba qual, quando e como usar cada uma delas. Segundo Preti,

As atividades a serem elaboradas no material didático necessitam, então, ser formativas, processuais e possibilitadoras de provocar, no estudante, reflexão sobre sua prática na perspectiva que isso leve a mudanças. Mudanças de comportamento, de valores, de atitudes (PRETI, 2011, p. 142).

Dessa forma é relevante criar-se possibilidades de engajar o estudante na construção do conhecimento, estabelecendo sua presença no processo de ensino e de aprendizagem.

Nos cursos de EaD, de modo geral, os materiais são autoinstrucionais e demandam maior autonomia do estudante, sendo necessário, portanto, que as atividades criem condições para autoavaliação a partir de parâmetros claros, estabelecidos desde o seu início (BRASILEIRO, 2016). As concepções de ensino e de aprendizagem que configuram as atividades de cursos e programas em EaD são outro aspecto relativo à formação do tutor. Por meio de suas estruturas e modelos próprios, a professora-tutora pode direcionar as cursistas para a participação ativa e colaborativa ou para a assimilação passiva de informações. Quando se visa à participação ativa e colaborativa, pode-se concluir que a atividade deve estar adequada ao contexto em que será inserida e à sua finalidade. Não basta, portanto, considerar apenas o modelo de atividade mais adequado para esse ou aquele objetivo. É preciso ampliar os critérios de seleção, incluindo o como e o porquê são utilizadas em cada caso.

Além da acuidade na escolha, há a necessidade de se variar os tipos de atividades, tendo em vista que as pessoas podem ter diferentes modos de aprender. Não há somente um caminho para se chegar à resposta correta ou ao resultado previsto.

Fatores como qual atividade, como ela será usada e o porquê estão diretamente relacionados à análise da usabilidade dos AVAs. Essa análise, por sua vez, está atrelada ao processo educacional, considerando as dimensões da aprendizagem significativa, a motivação e engajamento dos discentes e a qualidade das interações realizadas por meio das ferramentas e dos recursos disponibilizados.

Conhecer a complexidade da EaD é reconhecer que as atividades em si não são suficientes, nem têm o poder da transformação. É necessário dar relevância ao papel do professor-tutor no processo de ensino e de aprendizagem, seus saberes, experiências e habilidades na condução de um percurso que valorize, estimule e envolva os discentes. Nesse contexto, ambos, docentes e discentes, são ativos. Esse fato reafirma a função do professor-tutor como facilitador e mediador da produção de conhecimento, e a função do discente, como sujeito de sua própria formação.

Entretanto, muitas vezes, profissionais com pouca ou nenhuma experiência em EaD, ao assumirem a função de professor-tutor, se deparam diante de um novo cenário, com novos desafios e exigências, que colocam em xeque seu saber cultivado e acumulado na docência presencial. Trata-se, portanto, de uma nova cultura para a qual não foram preparados, assim como, em muitos casos, os estudantes tampouco foram preparados.

No Curso LEEI, por se tratar de um contexto de formação de professoras experientes na educação básica, o trabalho da professora-tutora se tornou ainda mais desafiador, pois lidava com cursistas com experiência profissional, com concepções e modos de pensar e fazer educação consolidados e, além disso, com pouca ou quase nenhuma habilidade tecnológica, com pouco ou quase nenhum esquema de estudo e participação em curso à distância.

Mas quais as competências necessárias à tutoria no contexto da EaD em um curso como o LEEI? Qual o papel da professora-tutora

na formação das cursistas - professoras da Educação Infantil do Município de Contagem?

A partir das considerações elencadas sobre a EaD, entendemos que a professora-tutora atuou como uma articuladora entre o conteúdo da Coleção, o conhecimento e experiência docente das cursistas; entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem; entre os esquemas de estudo cultivados na educação presencial e os novos, desenvolvidos no estudo a distância; entre o caderno, o lápis e a borracha e os dispositivos e recursos tecnológicos digitais.

Desde o início, ficou evidente que não bastaria conhecer o conteúdo da Coleção e as atividades que as cursistas realizariam no AVA, como não bastaria a transposição dos seus saberes didáticos construídos na educação presencial para conduzir e refletir sobre a formação na EaD. Precisariam ser desenvolvidas novas competências, próprias para essa modalidade. Competências de diferentes naturezas, como a pedagógica, voltada para o conteúdo e para a maneira de mediá-lo; a tecnológica, voltada para o domínio das tecnologias da informação e da comunicação e o domínio de tecnologias digitais; a linguística, principalmente a linguagem utilizada na comunicação e no feedback oral ou escrito; a interpessoal, que reforça a necessidade de se ter uma relação mais próxima, afetiva e empática.

Diante disto, as professoras-tutoras encontraram alguns desafios, tais como a organização da rotina de trabalho, o domínio do AVA, o uso da sala de aula virtual o conhecimento de metodologia ativas próprias para esse ambiente, as particularidades dos modos de interação e relacionamentos interpessoais no ambiente virtual. Também foram desafios a condução do modo de interação síncrono on-line, o planejamento, e a promoção do engajamento e motivação das cursistas para a assiduidade nos encontros, para a realização das atividades assíncronas e para o cumprimento dos prazos.

É nesse contexto que um dos instrumentos do trabalho e formação docente se configurou como fundamental: o portfólio. Registrar os processos, as alternativas encontradas, as propostas desenvolvidas e os desafios em um portfólio possibilitava uma reflexão formativa para as professoras-tutoras. Na próxima seção, discorreremos sobre a importância desse instrumento pedagógico na formação docente.

4 Interseções entre portfólio, registro e documentação

Na educação, há certo consenso de que o registro é uma importante ferramenta de ressignificação da prática pedagógica, que auxilia na construção do conhecimento relativo ao ensino e à aprendizagem. Trata-se de documentos que dão visibilidade e permitem uma análise detalhada, real e avaliativa do percurso formativo de estudantes e professores.

Geralmente, registram-se vivências, especialmente aquelas que são consideradas importantes. Por meio dos registros, pode-se contar e recontar histórias, ressignificando-as. Fixam-se momentos contextualizando-os no tempo e no espaço. Segundo Martins (2019) os pontos registrados além de trazerem o cotidiano escolar, as escolhas e interferências do professor, e ainda o protagonismo dos educandos, possibilitam, também, a compreensão da prática pedagógica, da avaliação, da identificação das conquistas e das dificuldades encontradas no percurso educativo e da necessidade de replanejar as propostas.

Considerando o registro como instrumento de reflexão, planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino, temos uma aproximação do conceito de documentação proposto por Kramer e Barbosa.

A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas e descobertas das crianças. (KRAMER; BARBOSA, 2016, p. 65)

Ainda de acordo com as autoras, a documentação envolve a observação, o registro e a reflexão, com vistas a dar visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças¹⁰, bem como possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos tanto para o(s) professor(es) quanto para as crianças. Trata-se da possibilidade de refletir na ação e sobre a ação.

¹⁰Embora as autoras relacionem seus constructos teóricos com a prática pedagógica com crianças, consideramos possível e adequado certa generalização para a formação de professores.

Reforçando a relação entre desenvolvimento profissional, registro e documentos, podemos contar também com o conceito elaborado por Gandini e Goldhaber (2002, p. 150). Para estas autoras, documentação é

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

Sendo assim, na construção de uma documentação, são elaborados diferentes registros, em variadas linguagens, para cumprir diversos propósitos. O que define cada um deles irá depender, portanto, do porquê, do para quem e do como, ou seja, das condições de produção. Segundo Madalena Freire,

o registro permite a sistematização de um estudo feito ou de uma situação de aprendizagem vivida. O registro é História, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada. É o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino, tanto quanto do compromisso político que a reveste. (FREIRE, 2005).

Dentre os registros produzidos pelas professoras-tutoras do LEEI estão a coleta de imagens, fotografia, falas das cursistas, apresentações em PowerPoint, produção de textos com reflexões e identificação de desafios. Como estratégia de organização dessa experiência e composição da documentação, optou-se por utilizar a elaboração de um portfólio.

Para Hernández (1998), o portfólio é uma modalidade de avaliação que tem origem no campo da arte. Arquitetos, desenhistas e artistas recolhem, selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional de modo a poder apresentá-las e oferecer uma visão geral de sua produção. Para a escola de educação básica e superior, o autor propõe algo semelhante:

[...] realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Embora o portfólio elaborado pelas professoras-tutoras não se limite à função de avaliação, optou-se pelo seu uso na medida em que ele possibilita reconstruir e reelaborar um processo de formação, oferecendo dados das aprendizagens e do percurso formativo vivenciado, podendo levar a mudanças e redirecionamentos. De outro modo, para o autor o portfólio é um “[...] continente de diferentes tipos de documentos [...] que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias

utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Em sua dimensão reflexiva, o portfólio é uma estratégia que cria oportunidades de análise, de identificação de desafios e potencialidades, de autoavaliação, de escolha e decisões que interferem no percurso formativo. Para Sá-Chaves (2000), trata-se de uma estratégia que permite ao profissional em formação

Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15)

Assim como Hernández, Grilo e Machado (2005) reconhecem que o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional e contextos educativos, reforçando sua importância no desenvolvimento humano

[...] o portfólio conduz a um uso sistemático do texto narrativo enquanto documentário do eu que (...) não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua autoavaliação e o seu auto conhecimento. O que significa que o processo de elaboração do portfólio incita o educador a analisar não só os seus pontos fortes, como também as suas debilidades (GRILO; MACHADO, 2005, p. 31).

Entretanto, a capacidade de analisar, aprofundar as percepções mais imediatas e superficiais de suas ações educativas e impactos advindos delas, demanda esforço, tempo e disciplina. Para Sá-Chaves (1998), é preciso exercitar as capacidades de elaborar, pensar, sintetizar, formar opinião e argumentar, pois a reflexão “[...] é um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência

com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela” (SÁ-CHAVES, 1998, p. 138).

Para realizar o portfólio reflexivo, como ferramenta de formação docente, no curso LEEI, foi preciso identificar seu propósito, selecionar experiências e evidências, analisar o que elas revelam do percurso de ensino e de aprendizagem.

4.1 O portfólio na formação da professora-tutora e a prática reflexiva

Durante o curso LEEI, a interação entre o trio de trabalho ocorreu em reuniões de formação e de planejamento. Ao longo das reuniões, os saberes da experiência docente das professoras-tutoras adquiriram certa objetividade à medida que foram transformados em estratégia de desenvolvimento profissional para atuação no curso. Inicialmente, o foco foi a inserção das cursistas no AVA e as participações em momentos síncronos. Constatou-se que o problema por parte das cursistas estava relacionado à pouca quantidade de acessos, às dificuldades na realização das atividades no AVA, à pouca presença nos encontros síncronos e à tímida participação como, por exemplo, usar ou não a câmera e o microfone.

Outros aspectos discutidos foram a forma e a frequência de feedback dado pelas professoras-tutoras, bem como a produção, conteúdo e forma das apresentações do PowerPoint que serviriam de apoio nos encontros síncronos. É possível afirmar que a construção desse material digital encadeou todas as discussões nas reuniões de coordenação de tutoria, servindo de base para apropriação dos conteúdos dos cadernos; aprofundamento em pontos específicos da teoria; conhecimento de estratégias didáticas, ferramentas tecnológicas e gestão do tempo. Em síntese, nas reuniões do trio que atuava com as turmas, buscou-se manter o exercício de análise e crítica sobre a atuação das professoras-tutoras, promover a troca de saberes e estratégias didáticas

por meio de: ampliação das estratégias de comunicação das professoras-tutoras com as cursistas; interação e atuação das professoras-tutoras nos diferentes espaços, tempos e contextos virtuais; análise dos materiais produzidos pelas professoras-tutoras para os encontros síncronos; dinâmicas e gestão do tempo nos encontros síncronos; aprofundamento teórico dos conteúdos abordados nos encontros e feedbacks conceituais.

Para a manutenção do exercício de tomada de consciência sobre a própria formação e prática pelas professoras-tutoras, a coordenadora de tutoria propôs a elaboração compartilhada de registros que dessem visibilidade ao itinerário formativo vivenciado junto às cursistas, orientados por duas necessidades: em primeiro, a produção do material a ser utilizado nos encontros síncronos; e, após, a reflexão sobre esses encontros ocorridos.

Foi entre estes dois momentos, o de produção e o de retomada, que a coordenadora de tutoria propôs a realização do portfólio em uma perspectiva reflexiva. Com isso, objetivou-se documentar de modo sistemático as atividades das professoras-tutoras, em especial as síncronas online; pensar sobre as atividades e o modo de conduzi-las; refletir sobre o que as professoras-tutoras sabiam e o que estavam aprendendo, o que lhes dava insegurança, seus acertos e erros. Ainda, a feitura do portfólio deveria proporcionar a sistematização de evidências que criassem um elo, uma correspondência entre o planejado e o efetivado no percurso de formação.

Descreveremos a seguir como se deu a construção propriamente dita do portfólio.

¹¹Paralelamente à construção do portfólio das professoras-tutoras, as bolsistas Paula Alves e Valéria Pacheco também construíram seus próprios portfólios referentes à suas participações na formação do LEEI e sobre a própria formação na condição de estudantes de Pedagogia.

4.2 O ponto de partida

A partir de algumas indagações, tais como: o que registrar no portfólio, em qual formato, que tipo de linguagem e mídia usar, quais vozes estariam nele presentes, esquematizou-se o primeiro roteiro do portfólio¹¹: título do curso, membros da equipe, escolas participantes, turmas e suas cursistas, cadernos da Coleção,

planejamento do trabalho, estrutura do curso, cronograma, atividades síncronas (oficinas, encontros de estudo dos módulos, tertúlia literária).

O registro das atividades síncronas foi composto principalmente do conteúdo trabalhado em PowerPoint, documentos com as atividades assíncronas, reflexões sobre os encontros e os desafios identificados.

Figura 2 - Página do portfólio com roteiro do registro dos encontros síncronos de estudo dos módulos



Fonte: Portfólio elaborado pela coordenadora de tutoria e professoras-tutoras 2020

Nos tópicos seguintes, será apresentada parte desse material, subdividida em encontros síncronos e atividades assíncronas.

4.2.1 Encontros síncronos

As atividades síncronas realizadas por webconferência (via plataforma ZOOM) são aquelas em que cursistas e professoras-tutoras estavam conectadas simultaneamente no mesmo ambiente virtual, interagindo entre si com vistas a desenvolver o trabalho planejado e o objetivo proposto.

No caso do curso LEEI, as professoras-tutoras apresentavam o conteúdo selecionado, conduziam as reflexões, respondiam

dúvidas, propunham interações e colaborações entre as cursistas, em tempo real. Esses encontros foram gravados e constituíram material de estudo para as cursistas e registro pedagógico para as professoras-tutoras.

A princípio, as principais questões colocadas pelas professoras-tutoras, conforme registrado no portfólio, eram: como envolver as cursistas nas interações? O que fazer para promover maior engajamento delas, uma vez que poucas eram as cursistas que ligavam a câmera ou até mesmo o microfone?

A partir da reflexão sobre essas questões, observou-se a necessidade de uma análise mais cuidadosa em relação ao uso da tecnologia, exigindo-se grande esforço para construção de novas estratégias que provocassem maior participação e interação das cursistas. A tutora Bárbara Torres explicita um desses momentos em seu portfólio.

Excerto 1

Uma estratégia que surtiu muito efeito para a participação das cursistas foi levar para os encontros síncronos atividades realizadas no Moodle. Era uma maneira de, ao mesmo tempo, valorizar a realização da atividade e abrir espaço para discussão nos encontros síncronos. Levar as atividades com os pontos fortes de suas respostas nos fóruns para as discussões permitia uma troca mais aberta e ampla. Como se ter a resposta registrada nos slides desse mais segurança para as cursistas, um ponto de apoio.

No portfólio, Rosalba Lima registrou algumas reflexões quanto ao uso de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da oficina “Memórias literárias, formação cultural e educação”.

Excerto 2

Avalio que esse foi um dos encontros mais difíceis nesse início do curso. O uso dos livros de Literatura Infantil por meio da plataforma me provocou muita insegurança. Antes do encontro observei que os livros custavam a abrir e que havia uma marca (uma logo do programa utilizado) que encobria partes dos textos. Tentei resolver utilizando PDF dos livros, mas fui advertida pela coordenação. [...] Outro ponto de tensão foi o uso da ferramenta do Zoom para formação de grupos. Foi a primeira vez que a utilizamos. No encontro deu certo, mas o tempo de discussão ficou curto devido a outros problemas técnicos para exibir os livros em cada subgrupo. [...] Considero que essa dinâmica não favoreceu uma reflexão mais aprofundada sobre a temática da oficina.

Tais reflexões permitem verificar a complexidade da atuação das professoras-tutoras. Conforme já apontado, elas precisaram continuamente buscar outras ferramentas e estratégias didáticas para provocar o envolvimento, estimular a participação e criar meios para que as cursistas se mantivessem ativas.

Ficou evidente também a preocupação das professoras-tutoras com a formação e o desenvolvimento profissional das cursistas. Entender o impacto do curso a distância no trabalho das cursistas junto às crianças é algo fundamental quando se pensa em formação docente. Nessa linha, a tutora Rosalba Lima registrou algumas reflexões.

Excerto 3

Uma questão que me preocupou nesse módulo foi a formação continuada. A necessária articulação entre atividades assíncronas e síncronas que coloquei como desafio tem provocado muitas reflexões sobre o que é formação docente. Entender que não é o tempo do encontro síncrono de duas horas quinzenais que irá possibilitar essa formação é algo que, de certa forma, mexe com algumas concepções. Romper com uma visão ainda “aulista” ou que só aprendemos com o outro falando ou explicando está no bojo dessas reflexões. Percebo que as cursistas estão avançando nessa percepção.

[...] Outro indicador que me preocupa é perceber que muitas respondem às atividades do módulo com aquilo que é do senso comum pedagógico (se é que podemos dizer assim!), sem um aprofundamento.

[...] A partir dessas reflexões fico me indagando: o que mobiliza o processo de aprendizagem da professora? Que atividades, questões propostas são mais provocativas? Que leituras propor? Como fomentar a autoria?

Observa-se a preocupação e tomada de consciência não apenas dos fatos narrados, mas da relevância do papel da professora-tutora no sucesso da formação, provocando a reflexão sobre si mesma e sobre o potencial da própria prática. Esse ponto também foi registrado pela tutora Bárbara Torres.

Excerto 4

Refletir sobre o encontro síncrono é refletir sobre minha própria condição de tutora diante das professoras da Educação Infantil. Muitas delas estão há anos na Educação, e eu, recém-formada, passando por essa experiência tão desafiadora. Me pergunto sobre as expectativas delas nesse início de curso, um curso a distância, justamente pelo fato de estarmos enfrentando uma

pandemia que assola o mundo. [...] Sinto que este início marca um grande processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Espero que as dificuldades iniciais (tecnológicas e conceituais) sejam momentâneas e que tenhamos bons momentos juntas.

Nesses registros fica evidente que um dos desafios no LEEI foi transformar a cultura de “aulas” explicitada por muitas cursistas. Impulsionar a mudança, instrumentalizando-as para as especificidades de um percurso formativo a distância foi um obstáculo enfrentado para o sucesso da formação. O encontro não era uma “aula” na qual alguém explicava os tópicos, mas sim um momento de reflexão, de compartilhamento de experiências e de síntese do conteúdo do módulo. Como visto, um curso EaD pressupõe maior autonomia dos estudantes e a necessidade de engajamento na construção colaborativa de conhecimento, o qual se daria a partir da articulação entre encontros síncronos e atividades assíncronas.

Para enfrentamento da realidade posta, as professoras-tutoras tiveram liberdade para propor situações de ensino que julgassem adequadas e que lhes trouxessem segurança para conduzir a formação. Como dito, fez parte desta escolha a construção e uso de PowerPoint contendo, por exemplo, objetivos e programação do encontro, perguntas problematizadoras, organogramas, tabelas, quadros, gráficos e diagramas de conteúdo, imagens ilustrativas do conteúdo e de práticas pedagógicas próprias da Educação Infantil, orientações acerca de atividades assíncronas bem como exemplos e análise de algumas respostas postadas pelas cursistas. As professoras-tutoras propuseram também diferentes dinâmicas, tais como avaliação de enunciados “verdadeiro ou falso”, contação de história pelas cursistas, cumbuca literária¹², análise contrastiva de livros de literatura infantil, nuvem de palavras, trabalho em grupo com salas temáticas, relatos de experiências.

Produzir a apresentação em PowerPoint, além de selecionar as dinâmicas e atividades significava escolher, analisar, perceber as reações do grupo de cursistas, entrelaçar o conteúdo do caderno

12Cumbuca Literária, proposta elaborada pela tutora Rosalba, consistia em se fazer um convite às cursistas para que no encontro seguinte apresentassem uma intervenção literária à sua escolha.

com as atividades do Moodle. Foi um movimento interativo, no qual produzia-se o material e formava-se as professoras-tutoras simultaneamente. Ressalta-se que a produção do PowerPoint não constituiu somente uma elaboração gráfica. Em cada apresentação houve produção teórica consistente, na qual foram explicitadas as concepções e percepções das professoras-tutoras. Assim, a autoria foi-se desenhando e os membros da equipe tornando-se sujeitos daquela formação.

4.2.2 Atividades assíncronas

As atividades assíncronas compõem a maior carga horária de estudo realizado pelas cursistas. Constituíram-se de tarefas de estudo a serem realizadas no momento e local de escolha da cursista, não sendo necessária a presença física das participantes. Essa flexibilidade se apresentava da mesma forma para as professoras-tutoras, em suas atividades de acompanhamento e orientação no AVA. Essas atividades demandaram autonomia e acuidade na gestão do tempo de ambas as partes. A dinâmica de postagem, o cumprimento dos prazos, as interações entre as cursistas, os feedbacks das professoras-tutoras, a focalização do tema proposto são alguns exemplos.

Entre as atividades assíncronas, os fóruns trouxeram maior desafio para as professoras-tutoras. Ao longo de suas realizações, o trio discutiu várias estratégias para dar retorno às cursistas e promover a participação nos fóruns. Num primeiro momento, as professoras-tutoras aguardavam as cursistas postarem para, após, interagir e fazer mediação. Tal estratégia demonstrou não ser a mais adequada, pois a maioria fazia sua postagem no final do prazo e não retornavam ao fórum para ler os comentários das colegas e mediação das professoras-tutoras, tampouco postar uma réplica. Refletindo sobre esse fazer, o trio optou por reorganizar o feedback que vinha sendo dado. Daí, nos fóruns seguintes,

fizeram comentários em cada resposta; em outros, agrupavam questões semelhantes e faziam pequenas sínteses para provocar a reflexão. Além disso, postavam perguntas para que as cursistas refletissem sobre a resposta encaminhada.

Sobre os fóruns, a tutora Bárbara Torres explica:

Excerto 5

As atividades assíncronas respondidas nos fóruns foram possibilidades de trocas e ampliação de ideias. Uma ferramenta que aos poucos foi sendo apropriada pelas tutoras e cursistas. Os tempos de respostas eram distintos e foram sendo otimizados à medida que as cursistas e as próprias tutoras iam se familiarizando com o ambiente virtual de trocas. As respostas muitas vezes se complementavam e enriqueciam a discussão. Foi um importante processo de reflexão reconhecer falhas que havia na troca de respostas, (réplicas e tré-plicas) e perceber que ainda estava em tempo para correr atrás do prejuízo e conseguir que a ferramenta alcançasse seu papel na formação, que era o de estender a conversa iniciada nos encontros síncronos. Portanto, aquele era o espaço onde as reverberações aconteciam.

Outro exemplo de atividade assíncrona foi o pedido, feito às cursistas, de escrita de uma carta contendo reflexão sobre a questão: “Como e por que você se tornou professora?”, podendo-se utilizar imagens, textos, fotografias, músicas e vídeos para a resposta. Nessa proposta, foi possível comentar e refletir sobre o trabalho umas das outras. Para criar um contexto reflexivo e envolver as cursistas, o enunciado trazia a seguinte indagação:

Excerto 6

Que saudades das cartas! Tantas delas viraram livros e nos deram a conhecer encontros e desencontros de autores(as), de celebridades, de artistas. Tantas delas nos contaram sobre nossos ancestrais... Imaginem as gerações futuras lendo nossas mensagens nos correios eletrônicos, nos aplicativos. Elas resistirão ao tempo?

Em seguida, foi solicitado que pensassem sobre como se articulava a história da constituição do magistério com a história pessoal delas e que escrevessem uma carta para uma colega da escola, para a coordenação do curso ou para uma amiga, contando sobre o curso que estava iniciando. O compartilhamento da carta foi realizado por meio da ferramenta Padlet¹³.

13Padlet é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto).

As professoras-tutoras Bárbara Torres e Rosalba Lima, como forma de feedback e valorização da produção das cursistas, produziram vídeos lendo fragmentos das cartas, com trilha sonora e tom de voz calmos e delicados, nutrindo e conduzindo o imaginário para o interior das histórias de vida relatadas.

Figura 3 - Padlet Como e por que você se tornou professora?



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020
<https://youtu.be/NJHBsZIsYoU> - Vídeo produzido pela tutora da Turma com fragmentos das Cartas das cursistas.

Figura 4 - Padlet Como e por que você se tornou professora?



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020
https://youtu.be/zNtDYPXIs_w - Vídeo produzido pela tutora da Turma com fragmentos das Cartas das cursistas.

No módulo 7, solicitou-se a construção de um mural virtual, um Padlet, que contemplasse práticas pedagógicas relacionadas à literatura, à organização de ambientes de leitura e à promoção da própria leitura, mediada tanto pela cursista quanto pela livre escolha das crianças. As cursistas foram convidadas a selecionar uma prática e o tipo de registro, e, a seguir, postá-los. Deste modo, socializaram-se experiências, e foi possível comentar e refletir sobre o trabalho umas das outras. O resultado final foi um mural composto por legendas, fotos, imagens de Instagram institucional e documentação pedagógica.

Figura 4 - Padlet Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil



Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2020

Foram propostas ainda várias outras atividades assíncronas a partir de imagens, vídeos, textos, áudios, podcast e entrevistas com diversificação de devolutivas. Buscou-se, assim, construir uma relação de confiança e proximidade com e entre as cursistas; dirimindo dúvidas; conduzindo discussões e estimulando a interação. Todo

esse conjunto de feedback objetivava, no final das contas, favorecer o desenvolvimento profissional e a aprendizagem significativa.

Além dos registros das atividades síncronas e assíncronas, o portfólio incluiu reflexões sobre os encontros e a identificação de desafios, que se fizeram objeto de análise e consequente elaboração de alternativas para superação.

5 Portfólio: mais que um produto, um caminho formativo

Conforme Alarcão (2010), os portfólios são estratégia formativa no âmbito da abordagem reflexiva na formação de professores. Conforme apresentado acima, a coordenação de tutoria propôs a produção do portfólio, objetivando promover o desenvolvimento reflexivo das professoras-tutoras, estimular o seu processo de enriquecimento conceitual, acessando recursos às variadas fontes de conhecimento, bem como garantindo mecanismos de formação permanente e estímulo à originalidade e à criatividade de cada uma nos processos de intervenção educativa.

A reflexão e a avaliação da prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras-tutoras foram pontos-chave para a tomada de consciência do próprio percurso formativo. Pensar sobre a prática durante sua realização e a posterior, tanto individualmente nos momentos de registro no portfólio, quanto em reuniões do trio, potencializou as reflexões sobre as ações propostas e sobre o domínio que se tinha dos recursos conceituais e tecnológicos envolvidos. Ao longo do curso, esse processo deu visibilidade aos desafios enfrentados pelas professoras-tutoras e às alternativas construídas para cada um deles, algumas bem sucedidas, outras nem tanto.

Foi-se evidenciando que a interação das cursistas com o material teórico oferecido não era suficiente para proporcionar o engajamento necessário para a sua formação e autonomia e que suas estratégias de estudo ainda eram insuficientes. Simultaneamente, as professoras-tutoras também foram se vendo na mesma situação. A percepção de que ser professora na modalidade presencial é diferente de ser tutora na modalidade a distância ocorreu diante dessa reflexão.

A tutora Rosalba Lima apontou várias vezes que um dos maiores desafios foi o de repensar as estratégias, pois a formação a distância exigia outras competências em relação às suas experiências anteriores como formadora em cursos presenciais.

Excerto 7

Essas novas competências estavam relacionadas à organização do tempo (é tudo muito rápido e cada segundo tem que ser explorado), ao uso da apresentação em PowerPoint como fio condutor (em um curso presencial é possível variar as formas de exposição), à otimização das ferramentas tecnológicas para promover o debate (criar enquetes, movimentar o grupo em salas online diferentes, criar jogos online, buscar formas criativas de apresentar os materiais de estudo), ao debater tendo como interlocutores pessoas com as câmeras fechadas (criar brincadeiras, propostas para provocar a abertura das câmeras, propor desafios, printar telas). Ou seja, a exigência era articular a tecnologia com o exercício de ser tutora e a tarefa de promover o desenvolvimento profissional das cursistas.

Para a tutora Bárbara, um grande desafio relacionava-se com o envolvimento das cursistas durante o encontro síncrono.

Excerto 8

Estar junto às professoras nos encontros síncronos buscando interação, fazendo com que todas estivessem em sintonia e envolvidas naquele momento de estudo e aprofundamento, foi outro imenso desafio. (...) Sem deixar de mencionar que o ambiente externo ao qual não tínhamos “controle”, ou seja, o local de acesso, que poderia ser qualquer lugar, inclusive um ônibus lotado, era também um forte concorrente. Entretanto, acredito que foi um processo de crescimento mútuo, onde pessoas com pensamentos tão distintos se encontraram e trocaram experiências.

A estratégia de se construir um portfólio foi-se mostrando acertada, pois o registro das reflexões e dos desafios revelou-se um processo de autoformação, e, como produto final, um balanço de aprendizagens e competências desenvolvidas. O portfólio facilitou a tomada de consciência dos saberes práticos, teóricos e tecnológicos construídos. Sobre tal processo, a tutora Bárbara relata:

Excerto 9

Não é fácil parar, observar e registrar suas próprias construções, principalmente para avaliar se há algo desalinhado com as propostas do curso e/ou o mais importante, para saber se houve alcance das cursistas como deveria ser. Não há como negar que a auto avaliação gera um certo mal-estar (necessário), e que a modalidade virtual proporciona, visto que em moldes presenciais não seriam revisitados com precisão.

Mas é necessário, pois é por intermédio dele que, ao rever as gravações dos encontros, era possível identificar vários pontos a serem melhorados, falas que poderiam ser mais elaboradas e mais claras, por exemplo. Realizar a escrita do portfólio, revendo seu trabalho e buscando melhora significativa para si e para o grupo, criticando seu próprio fazer tornava-se um desafio. As reflexões eram contínuas, perduraram o pós encontro (imediato) e eram retomadas nas reuniões de tutoria. Neste sentido os encontros dos trios eram também uma possibilidade de externar o vivido, eram um alívio justamente por muitas vezes dizer respeito às frustrações ou encantamentos da colega tutora, que vivenciava praticamente as mesmas situações.

Nesse contexto, Rosalba destaca a importância da construção do portfólio em seu processo formativo.

Excerto 10

O exercício de construção do portfólio foi extremamente formativo. Sou uma profissional com muitos anos de experiência e me colocar nesse lugar de aprendizagem era algo mobilizador. Provocava novos olhares sobre o que eu estava fazendo e me permitia rever posturas. Rer ler os fóruns, organizar os materiais para colocar no portfólio, escrever minhas reflexões e os desafios vivenciados possibilitava ver as lacunas e ao mesmo tempo gerava em mim um certo assombro. Quanta riqueza! Quantas aprendizagens!! Cada módulo significava uma superação. Entender melhor as articulações e construir um saber com mais densidade era algo que vivia cotidianamente.

Os registros e as reflexões trazidas pelas professoras-tutoras demonstram a riqueza das interações entre todas as participantes,

gerando um processo amplo e intenso de formação, além de evidenciar o quão produtivo foi a construção desse registro. O portfólio se configurou como um elo entre o planejado e o vivenciado, entre a expectativa e a realidade, entre as incertezas e as possibilidades.

6 Considerações

Neste relato de experiência, buscou-se identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, os saberes necessários às professoras-tutoras e a relevância dos registros para a formação docente e para a qualificação do trabalho desenvolvido.

Por meio da documentação que compôs o portfólio, que ocorreu mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do trabalho pedagógico de tutoria, vivenciou-se uma produção verdadeiramente colaborativa e formativa, relevante para a qualidade do trabalho desenvolvido e formação da tutora iniciante.

Com essa produção, pôde-se avaliar as propostas, localizar as dificuldades e potencialidades, redirecionar os percursos. Desenvolveu-se uma avaliação focada nas produções e ações, na escuta atenta das manifestações das cursistas, na busca da compreensão do vivido, na obtenção de dados que auxiliassem na definição dos próximos passos e na progressão do trabalho de formação. Essa perspectiva prática, ligada à compreensão da formação docente como “desenvolvimento profissional”, envolveu a identificação e resolução de novos problemas, assumindo-se postura curiosa, investigativa e corajosa diante das incertezas. Tratou-se de um processo contínuo de relançamentos ao desafio e à aventura do formar-se por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela, na construção da trajetória docente de tutoria.

Com relação aos saberes que a professora-tutora articula para o exercício de uma docência que se dá por meio digital, percebeu-se o empenho delas na manutenção do contato com as cursistas, com objetivo de minimizar a distância provocada por cursos virtuais, visando, especialmente, o fortalecimento das discussões nos fóruns. Incentivaram, permanentemente, as cursistas na realização e postagem das atividades. Desenvolveram estratégias de fomento à participação das cursistas nos encontros síncronos, ampliando o grupo de “falantes” e o entrosamento durante as discussões. De modo contínuo, buscaram facilitar o acesso das cursistas às informações do curso, tais como agenda, conteúdos e atividades. Perceberam a necessidade da atenção e atuação ágeis nas situações-problema no percurso formativo, buscando e discutindo com a coordenadora de tutoria e a equipe técnica possíveis soluções.

Durante todo o percurso de formação, registrado no portfólio, observou-se certa tensão entre os saberes docentes já construídos na prática e os novos exigidos pela EaD. As professoras-tutoras aprenderam que deveriam desenvolver uma prática efetivamente docente, mas que, para isso, seria necessário considerar as particularidades que o trabalho virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Compreenderam que essa prática requer aprendizado contínuo das novas tecnologias, domínio da plataforma em que o curso é realizado e a organização do tempo de trabalho.

Entenderam que muito do fazer docente virtual está na função de mediar e integrar o conhecimento e as tecnologias às cursistas. Observaram a relevância de se ter conhecimento sólido referente aos conteúdos abordados para atuarem com segurança na mediação.

Aos poucos, foram sentindo-se mais à vontade e seguras no uso da plataforma Moodle e ferramentas complementares. Assu-

miram com muita responsabilidade o desenvolvimento do curso. A autonomia e a organização pessoal do tempo de investimento em estudos, planejamentos, acompanhamento das postagens no AVA e interação com as cursistas foram habilidades construídas nessa jornada.

Como resultado o que se tem é o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas nesse trabalho. As professoras-tutoras e a coordenadora se viram desafiadas em seus conhecimentos. Investiram, estudaram e conseguiram alçar o exercício da docência em meios virtuais a outro patamar. Ou seja, se tornaram profissionais melhores, com novas competências e habilidades. Isso é formação!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASILEIRO, Cristiane. *Recursos e atividades em ambientes virtuais*. Aula 4. 2016. Material didático do Curso Planejamento, Implementação e Gestão da EAD. Acesso restrito aos cursistas. Acesso em: 21 abr. 2022.

FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. 2005. Disponível em: <http://plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-registro-na-formao-do.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

GRILO, J.; MACHADO, C. Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. In: SÁ-CHAVES, I. (coord.). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. São Paulo: ARTMED, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*.

Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. In: CURRÍCULO e linguagem na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. cad. 6.

PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso para cursos a distância da UFMT* - orientações técnicas e pedagógicas aos autores. Cuiabá: Editora UFMT, 2011. Disponível em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/uab/Orienta_es_Tecnicas_e_Pedagogicas_aos_Autores_de_MDI_1_.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: ALMEIDA, L.; TAVARES, J. (org.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto, 1998.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1)

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

Data de submissão: 16 de novembro de 2022

Data de aprovação: 10 de fevereiro de 2023

A dimensão afetiva do estudante e a prática docente

LUCILIA DIAS FURTADO *

RAIMUNDO PEREIRA AMORIM **

RENATO DE OLIVEIRA BRITO ***

VALDOIR PEDRO WATHIER ****

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender a percepção docente acerca da dimensão afetiva do estudante e como ela é empregada na prática docente do ensino médio. Apresenta-se como questão central as seguintes indagações: qual a percepção do professor do Ensino Médio sobre a dimensão afetiva do estudante e sua relação com o processo de ensino aprendizagem? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas que consideram a dimensão afetiva integrada ao desenvolvimento cognitivo do estudante? A pesquisa de natureza descritiva e qualitativa, adotou a metodologia da entrevista semiestruturada com 7 (sete) professores do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal (DF), sendo a análise de conteúdo a técnica empregada para analisar os dados coletados. Entre os resultados obtidos, verificou-se que os professores reconhecem a importância da afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, não foi perceptível práticas pedagógicas que desenvolvem a afetividade dos estudantes, associada ao desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: dimensão afetiva; prática docente; processo de ensino aprendizagem.

* Mestranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

** Mestrando em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

*** Professor Doutor, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

**** Professor Doutor, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

I Introdução

A atividade de ser professor não é fácil, diante das condições de descredibilidade do ensino, nas quais os professores se deparam com probabilidades de sofrerem prejuízos à sua saúde física e mental. (CANEVER, *et al.*, 2006; POCINHO; PERESTRELO, 2011).

As principais determinantes que favorecem ao aparecimento de doenças no professor se destacam a impulsividade, agressividade e oposição a regras por parte dos estudantes (VIEIRA, 1997), a “indisciplina, o bullying, a apatia e falta de motivação dos alunos” (EXTREMEIRA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, apud ALMEIDA-CORREIA; VEIGA-BRANCO, 2012, p. 5), como também a atual desvalorização da profissão (CALDEIRA, 2000) e as exigências organizacionais (CARLOTTO, 2002; VEIGA-BRANCO, 2005).

É importante destacar a necessidade de interferir na área dos comportamentos emocionais dos educadores, como requisito prioritário, salientando que acomodará a forma de vida dos mesmos e, por conseguinte, a qualidade do ensino em geral (ALMEIDA-CORREIA; VEIGA-BRANCO, 2012). Assim, este artigo tem como objetivo compreender a percepção docente acerca da dimensão afetiva do estudante e como ela é empregada na prática docente do ensino médio e se justifica pela importância ao discutir a abordagem das emoções imbricadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, se tem as seguintes problemáticas para serem respondidas nesse trabalho: qual a percepção do professor do ensino médio sobre a dimensão afetiva do estudante e sua relação com o processo de ensino aprendizagem? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas que consideram a dimensão afetiva integrada ao desenvolvimento cognitivo do estudante?

O objetivo geral é compreender a percepção docente da dimensão afetiva do estudante e como ela é empregada na prática docente do ensino médio. Como objetivos específicos são elencados: compreender as percepções do professor do ensino médio sobre a dimensão afetiva do estudante e sua relação com o processo de ensino aprendizagem; levantar as percepções do docente do ensino médio a respeito da dimensão afetiva dos estudantes; identificar as práticas pedagógicas que consideram a dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem e analisar a correlação da percepção com as práticas docentes

2 Referencial teórico

2.1 A dimensão afetiva e sua influência no processo de ensino aprendizagem

No que tange à análise da dimensão afetiva e sua influência no processo ensino aprendizagem, se faz necessário destacar o ambiente escolar exerce forte influência considerando que o professor não apenas profere conhecimento, mas também ouve seus alunos e ainda constrói uma relação de troca. E essa troca, normalmente, baseia-se no afeto. Ribeiro ilustra que, “a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação” (RIBEIRO, 2010, p. 404). Assim, dessa forma, nota-se que a afetividade é fortalecida em sistema de colaboração valorizada pelos alunos.

Equivocado é o pensamento daquele que pensa que escapa ao professor a autoridade e domínio de sala nas ocasiões em que oferece afeto aos seus alunos. De outro modo, o professor o qual transmite estes sentimentos auferem uma maior produtividade e eficácia no processo ensino aprendizagem. Destaca Ribeiro, “segundo Araújo (1995), Tognetta e Assis (2006), a sintonia, as relações afe-

tivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares” (RIBEIRO, 2010, p. 404).

São dimensões a serem desempenhadas pelos educadores diante de um comportamento empático para com os educandos. Assim, nota-se que além de superar adversidades no processo de aprendizagem, há uma certa predileção pelo professor afetivo

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito (RIBEIRO, 2010, p.404).

Neste contexto, não se pode afirmar que o comportamento afetivo do professor aos seus alunos como mais ou menos responsável pelo fracasso escolar, mas é inegável que “a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, conseqüentemente, melhores desempenhos nos estudos” (RIBEIRO, 2010, p. 406).

2.2 A afetividade na prática docente

A Afetividade diz respeito à capacidade do ser humano em emocionar e sentir emoções. Segundo Mahoney e Almeida (2009) a afetividade pode ser expressa por meio das emoções, as quais possuem caráter fisiológico.

A respeito da importância de se trabalhar a afetividade nos cursos de formação docente, Freire afirma que:

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1997, p. 45).

Paulo Freire (1997 p. 71) observa que na formação docente deve olhar "a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos". Esta é a "[...] prática educativo-crítica", ou seja, é a prática em que as atitudes fazem com que a escola parta de uma relação dialógica baseada no respeito, na cordialidade e na afetividade.

Nesse sentido, a ação educativa apoia-se no processo sócio-crítico-histórico, que busca a inserção dos estudantes como sujeitos históricos, construtores do próprio processo de aprendizagem, tendo como foco central a formação integral da personalidade do aluno situado no contexto de sua produção cultural.

Em relação ao aprender a fazer diz respeito à real aplicação da teoria na prática, ou seja, levar o aluno a vivenciar no cotidiano de sua vida o que realmente aprendeu na escola. Pois, de acordo com Vygostky (2010), "é preciso compreender que a criança é um sujeito histórico, social e cultural, uma vez que esta influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a sua formação social de onde se encontra inserida". Assim, crianças e jovens são seres únicos, colaboradores e participantes da construção de uma sociedade. Para que isso ocorra é necessário que esses seres tenham um bom desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e social.

3 Metodologia e local da pesquisa

Buscando compreender a dimensão afetiva na prática docente com impacto na a gestão da sala de aula do Ensino Médio, foram analisadas as falas dos professores entrevistados. Foram duas mulheres e cinco homens. Dentre os entrevistados, dois professores

atuam na sala de recurso que atende estudantes com necessidades educacionais especiais no horário contrário ao turno regular.

A escola, localizada no Setor Educacional de Planaltina-DF, atende aproximadamente dois mil estudantes no período matutino e vespertino. Na estrutura pedagógica, a escola conta com: direção, vice direção, supervisor pedagógico, supervisor administrativo, três coordenadores, psicóloga, orientação educacional, professores, assim como os cargos administrativos e os serviços especializados (sala de recurso, laboratório de informática, sala de cinema...).

Quanto à estrutura física, a escola conta com as dependências com acessibilidade, quadra de esportes coberta, biblioteca, refeitório e cozinha, água filtrada (com filtros de alumínio em cada pavilhão, laboratório de informática, sanitário dentro da instituição, salas de supervisão, direção, coordenação. Conta, ainda, com um pátio e um amplo estacionamento. Ambos arborizados. Esta unidade é cercada com um muro de, aproximadamente, três metros e dois portões (um eletrônico com acesso ao estacionamento e um manual com acesso a um corredor coberto que dá acesso às salas de aula). Entre o estacionamento e o corredor, há uma guarita coberta com um vigilante e um servidor que coordena a entrada e saída de professores, alunos e visitantes.

Estes profissionais responderam a uma entrevista, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Para Triviños (1987, p.152) a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Com a entrevista pretendíamos determinar as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social investigado, segundo a visão dos sujeitos da pesquisa e estabelecer o diálogo com os autores que fundamentam esse estudo.

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, de maneira individual, por um dos pesquisadores. Na biblioteca, estavam presentes, também, dois professores que ali trabalham e alguns

alunos que permaneceram por tempos distintos no local.

No início de cada entrevista, o professor recebeu o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, sendo que uma via assinada ficava com o pesquisador responsável e a outra, com o próprio docente. A entrevista foi composta por 5 momentos, assim classificados: identificação docente, caracterização da dimensão afetiva, dimensão afetiva e ensino aprendizagem, dimensão afetiva e prática pedagógica, dimensão afetiva e comunidade escolar.

Algumas variáveis que foram vivenciadas e percebidas ao longo das entrevistas:

- A escola está em semana de provas, o que dificultou o acesso aos professores e o desenvolvimento de uma observação mais específica;
- Se teve acesso somente aos professores que se encontravam naquele dia na escola;
- A resistência de alguns professores em participarem da pesquisa;
- A não testagem prévia do roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada;
- A sensação de algumas respostas serem “aquilo que se espera ser ouvido”;

A seguir, serão analisadas as entrevistas com suas respectivas respostas. Os professores serão nominados de P1 a P7. O professor P1 possui 56 anos de idade, licenciado em Química, com pós graduação em Gestão Empresarial, estando a 37 anos na profissão, lecionando somente no ensino médio, trabalhando a 25 anos na escola. Atualmente, trabalha na sala de recurso com a área da matemática e ciências da natureza (biologia, física e química).

Já o professor P2 tem 43 anos de idade, sendo formado em Licenciatura plena em Matemática com Especialização em Ensino da Matemática e Mestrado em Matemática, lecionando a 22 anos somente no ensino médio, exercendo a função docente a 8 anos na escola. Atualmente leciona Matemática e Projeto Diversificado (PD).

O professor P3 tem 48 anos de idade, sendo licenciado em Química e Biologia. É especialista em Ensino da Química, exercendo a profissão a 17 anos, lecionando no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estando a 12 anos com a disciplina de Química.

A professora P4 tem 35 anos de idade, licenciada em Letras Português/Espanhol, Especialista em Tradução – Português/Espanhol, exercendo a profissão a 12 anos. Trabalha na escola a 6 anos, lecionando a disciplina de Espanhol nas séries dos 2^{os} e 3^{os} anos do Ensino Médio.

Já o professor P5 tem 58 anos de idade, lecionando Letras Português. Possui Pós-graduação em Língua Portuguesa e em Redação, com 25 anos de tempo de serviço. O mesmo leciona no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – período noturno. Trabalha na escola a 13 anos, sendo professor dos 3^{os} anos do Ensino Médio, lecionando Língua Portuguesa e Parte Diversificada (PD) – redação para o ENEM e produção textual.

O professor P6 tem 44 anos de idade, licenciado em Letras Português/Inglês, possuindo Pós-graduação em Docência no Ensino Superior. Leciona a 25 anos na rede pública e 28 anos (rede pública e privada). Trabalha a 8 anos, lecionando nas áreas de linguagem e humanas para os alunos da sala de recurso.

O professor P7 possui 46 anos de idade, tendo Licenciatura plena em Artes Cênicas. Possui Pós-graduação em Ensino Especial, estando na profissão a 10 anos, lecionando no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O mesmo leciona Artes. Depois da caracterização dos sujeitos da pesquisa, serão analisadas as categorias da pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização da dimensão afetiva

Docente	Entendimento sobre a dimensão	Em quais momentos percebe a dimensão afetiva
P1	Participação da vida do estudante como se fosse da família.	Na sala de recurso.
P2	Relacionamento do professor com o aluno, com a turma, de forma afetiva ou não, dependendo da sala de aula.	Na sala de aula e no sarau.
P3	É entender a realidade dos estudantes.	Na sala de aula.
P4	Dar apoio psicológico ao estudante.	Na sala de aula.
P5	Relação baseada no carinho, respeito e reciprocidade.	Sem resposta.
P6	Baseada em núcleos: família, amigos e escola.	Sem resposta.
P7	A realidade do estudante, a necessidade de atenção, afetividade, relação professor e estudante.	Sem resposta.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores do Artigo (2022)

A literatura acadêmica tem contribuído para a compreensão de que determinadas características afetivas por parte do professor influenciam na aprendizagem do aluno. Tanto Piaget (1993), quanto Vygotsky (2003), defendem que o desenvolvimento e a aprendizagem se associam ao plano afetivo.

Assim, a intervenção do professor é necessária para que os estudantes ampliem sua capacidade de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas.

Durante a pesquisa, Todos os professores foram unânimes em entender que a dimensão afetiva é necessária para o processo de ensino e aprendizagem. É nessa perspectiva que o

professor se torna o mediador entre os indivíduos e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e as situações emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos referentes a diferentes campos do saber.

Então, em uma instituição escolar, o professor constitui-se no parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais.

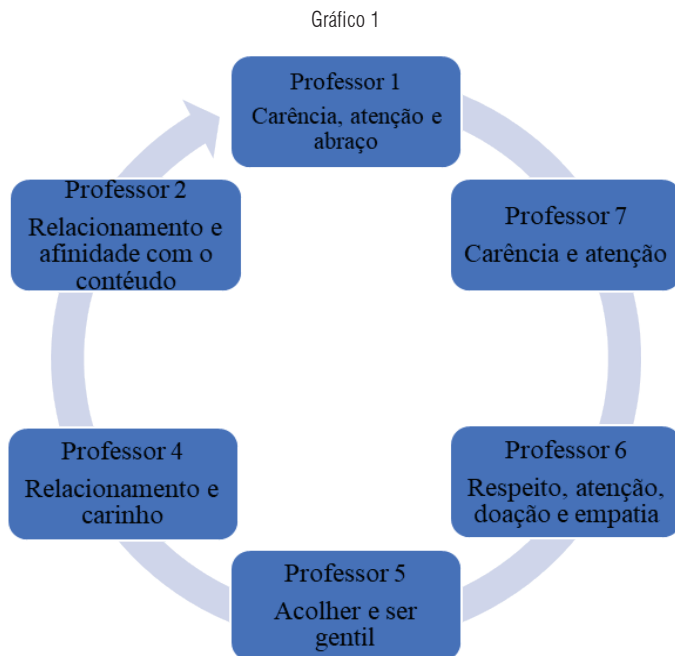
A abordagem histórico-cultural apresenta considerações sobre as dimensões cognitivas e afetivas ao defender a visão de que pensamento e sentimento se integram e que os determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana são mediados pela cultura. Neste aspecto, a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Assim, conforme Tagliaferro e Leite (2005, p. 02):

[...] a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre o relacionamento professor e aluno, desenvolvendo análises sobre a interligação entre a aprendizagem e a afetividade na formação deste. Dentre estas análises, pode-se compreender que ações pedagógicas favorecem a afetividade no trabalho do professor, identificando as dificuldades na relação docente e discente que prejudicam a aprendizagem. Então, é essencial a postura do professor diante do entendimento das dificuldades no relacionamento com os alunos, pois terá que

saber lidar com choros, gritos, mordidas, risos, abraços, silêncios, enfim, todo sentimento envolvido no cotidiano.

Quando questionados sobre as palavras que caracterizam a dimensão afetiva, eles responderam, conforme o gráfico 1 abaixo:



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores do Artigo (2022)

Com base nas respostas dos professores, observa-se que eles têm ciência da importância da afetividade para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Este sentimento é capaz de influenciar a percepção, a memória, o pensamento e a motivação para aprender. Assim, é importante aprofundar o conhecimento a esse respeito, tendo em vista aplicá-lo na prática pedagógica de sala de aula. Esse aprofundamento se reveste de significado ao procurar contribuir para a construção de uma rotina que considere a inclusão do aluno em sua dimensão histórico-social.

Quando questionados sobre a relação entre a dimensão afetiva e a aprendizagem, as respostas estão demonstradas no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Dimensão afetiva e ensino aprendizagem

Docente	Importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem	Relação entre a afetividade do estudante e o processo de ensino aprendizagem
P1	Interação para o processo de ensino.	Interação.
P2	Aproveitamento na aprendizagem.	Sem resposta.
P3	Reciprocidade, interesse e confiança.	Sem resposta.
P4	A relação carinhosa auxilia a aprendizagem.	Sem resposta.
P5	Trazer o aluno para perto.	Em todos os lugares da escola.
Não respondeu.	-	-
P7	O ser humano precisa de afeto.	Sala de aula.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores do Artigo (2022)

O afeto é muito importante para que o aluno se sinta valorizado. Nesse sentido, o professor deve entender seus sentimentos, buscando soluções para as diversas dificuldades que estes apresentam. Além da relação harmoniosa entre professor/aluno e do carinho e afeto, há momentos para o docente impor limites e regras e exercer sua autoridade. Assim, o educador deve saber a importância do seu trabalho, exercendo-o com autoridade e afeto. Para isso é preciso manter um diálogo presente e diário em sala para chegar ao resultado de uma classe integrada, compenetrada e interessada.

Galvão (2008), analisa que na sala de aula agem três emoções: o medo, a alegria e a cólera. O medo é representado por um estado de hesitação em executar os movimentos, caracterizando-se por um estado de hipotonia. A alegria resulta de um equilíbrio entre o tônus e o movimento e a cólera vincula-se a um estado de

hipertonia, ocasionado por um excesso de excitação. Conforme Vygotsky (2003):

as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. [...] A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VYGOTSKY, 2003, p.121)

Assim, a intervenção do professor é necessária para que os estudantes ampliem sua capacidade de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas.

É nessa perspectiva que o professor se torna o mediador entre os indivíduos e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articule os recursos e as situações emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos referentes a diferentes campos do saber.

Então, em uma instituição escolar o professor constitui-se no parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais.

O quadro 3 aborda a dimensão afetiva e a prática pedagógica, cujas respostas se encontram abaixo:

Quadro 3 - Dimensão afetiva e prática pedagógica

Docente	Práticas pedagógicas
P1	Baseadas no relacionamento.
P2	Partir da realidade do estudante.
P3	Depende do comportamento da turma.
P4	Tratar o aluno de forma carinhosa.

P5	Dar atenção ao aluno que mais necessita.
P6	Pensar na inclusão do aluno.
P7	Diagnosticar as necessidades dos alunos.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores do Artigo (2022)

Baseado nas respostas dos docentes, se entende que educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive, conscientizando-se do seu papel dentro dela. É saber aceitar o outro com seus defeitos e qualidades. É compreender que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a problemas cotidianos. Assim, o professor precisa diagnosticar as dificuldades que estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem, procurando formas de motivar o aluno a sentir prazer nesse processo. Há uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem. Não há ensino se não há aprendizagem. Para haver ensino e aprendizagem é preciso uma comunhão de propósitos e identificação de objetivos entre professor e o aluno em um constante equilíbrio.

Nesse contexto, a interação professor-aluno fundamenta a realização de ambos, do aluno participante, livre, questionador, buscando conhecimento, descobrindo o prazer de aprender; e, do professor estimulador, orientador. Pressupõe-se que, ao adquirir conhecimentos, os alunos se apropriam de um determinado volume de informações, ocorrendo o aprendizado. Entretanto, quando a aprendizagem não acontece deve-se observar o que está impedindo o estudante de aprender. O professor deverá saber identificar essas questões, procurando adaptar suas aulas e motivar o aluno a aprender. A esse respeito, Libâneo (2008, p. 29) analisa que:

o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam atividades conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Nesse sentido, o docente precisa entender que para acontecer um bom desenvolvimento no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo deve se relacionar à estrutura afetiva.

Ainda é comum encontrar nas instituições escolares o desencontro na relação entre professores e pais. No centro de embate está a responsabilidade de cada um desses agentes em educar crianças e jovens. Os docentes sabem que o envolvimento da família tem um grande impacto no sucesso escolar dos alunos e, por isso, querem a ajuda dessa. Porém, reclamam que os pais são omissos, colocando neles a culpa por problemas de indisciplina e pelo fracasso dos filhos nos estudos.

Para que possam colaborar, os pais precisam ser incluídos no planejamento pedagógico, entender as estratégias da escola e saber o que se espera da parceria família x escola. Nesse sentido, é imprescindível reunir família e escola, objetivando caminharem juntos em prol do aprendizado dos estudantes. O quadro 4 discute a relação entre a dimensão afetiva e a comunidade da escola.

Quadro 4 - Dimensão afetiva e comunidade escolar

Docente	Dimensão afetiva como tema de estudo
P1	Particular de cada professor.
P2	Iniciei o assunto.
P3	Tema tratado de forma individual.
P4	Conversa com os alunos.
P5	Sem resposta.
P6	Elencada de forma particular.
P7	Trazer a psicologia para discutir.

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores do Artigo (2022)

Neste contexto, a função do professor é a de refletir sobre sua prática, operacionalizando procedimentos e aplicando instrumentos que viabilizem o desenvolvimento de um trabalho coletivo

e participante de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho de educador exige que tenha sensibilidade para entender as características emocionais dos estudantes. A esse respeito, Freire (2010, p.11), recomenda que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo”.

Ou seja, o educador deve estar atento às particularidades de cada educando, ampliando as possibilidades de sua aprendizagem. Neste aspecto, tendo um olhar ativo no relacionamento afetivo que estabelece com o outro,

isso implica em tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, [...] de outra criança, de quem perdeu a mãe, de quem tem o pai muito doente ou preso na penitenciária – e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios. (OLIVEIRA, 2009, p. 52).

Educar, portanto, não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive, conscientizando-se do seu papel dentro dela. É saber aceitar o outro com seus defeitos e qualidades. É compreender que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a problemas cotidianos. Assim, o professor precisa diagnosticar as dificuldades que estão interferindo no processo de ensino e aprendizagem, procurando formas de motivar o aluno a sentir prazer neste processo.

Quando o cognitivo se destaca em relação ao afetivo, esta característica decorre da influência da realidade externa. Galvão (2008), afirma que essa alteração representada ora pela influência da afetividade e ora pelo exercício da cognição é nominado princípio da alternância funcional.

Embora a escola, historicamente, privilegie o conhecimento lógico e científico e desconsidere a dimensão afetiva como objeto de ensino e aprendizagem, esta se caracteriza enquanto um espaço legítimo de promoção e apropriação da experiência culturalmente acumulada. Neste contexto, deve levar em consideração que os aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis, promovendo o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Assim, ressalta-se que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, pois as tramas tecidas entre alunos, professores e conteúdos escolares não acontecem somente no campo cognitivo, existindo uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2003).

Dentre os papéis que a escola assume no processo de ensino e aprendizagem, Leite e Tassoni (2002), afirmam que o papel primordial é auxiliar a criança a distinguir o meio familiar do escolar, estabelecendo uma diversidade de relações que se inter-relacionam.

Na escola, a criança participa de grupos, aprende a seguir regras, a assumir tarefas, a reconhecer suas capacidades e a respeitar tanto a si mesma, quanto ao outro. Para tanto, a escola precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural, pois existem processos mentais próprios, variando de acordo com as culturas e momentos históricos. Segundo (VYGOTSKY apud ARANTES, 2003), o ponto inicial para a aprendizagem precisa ser o que o estudante sabe, para que seja possível levá-lo a fazer análises intelectuais, comparar, unificar e estabelecer relações lógicas, pois cada aluno tem suas características individuais, das quais dependerá sua aprendizagem, variando, porém, conforme suas capacidades, motivações e interesses pessoais.

3.1 Apontamentos acerca do ambiente escolar pesquisado

A observação do ambiente escolar, realizada antes do início das entrevistas e durante o intervalo dos estudantes e professores, no intuito de perceber os elementos que contribuem ou não para a

dimensão afetiva do estudante na escola, constitui-se de três aspectos: ambiente físico, relações interpessoais e a interação dos sujeitos com o ambiente escolar.

A escola, localizada no centro da cidade, possui a estrutura padrão de uma escola pública antiga, mas está toda reformada, em bom estado de conservação, com boa pintura, muita limpa, com sinalizações claras, espaço amplo e com algumas adaptações recentes devido a pandemia (lavatório para as mãos na entrada da escola), transmitindo, com isso, uma imagem de cuidado, acolhimento, organização, respeito e seriedade com o espaço físico escolar.

Ao longo de toda a escola, encontram-se diversos painéis/murais que dialogam diretamente com a realidade juvenil do ensino médio, seja pelas frases inspiradoras, como pelos estilos visuais. Os painéis visam incentivar os estudantes, com palavras como “dedicação”, “foco”, “constância”, “objetivo” e frases “não deixe seus medos roubarem seus sonhos”, “eu quero que você acredite no fundo do seu coração que você é capaz de realizar qualquer coisa que você quiser”, “você nunca vai perder, ou você ganha ou você aprende”, entre outras. Na parte administrativa da escola fica um grande mural, construído pelos estudantes do 1º ano, com 1000 tsurus, formando a palavra “paz”. Intitulado “Cortina de 1000 Tsurus, um desejo de paz nas escolas e paz no mundo”, a descrição do trabalho apresenta a frase “Eu escreverei PAZ em suas asas e você voará o mundo inteiro (Sadako Sasaki)”. Ainda, o novo regimento escolar, com os direitos e deveres dos estudantes e demais membros da comunidade escolar, está fixado em três grandes murais, na região próxima à cantina da escola.

Interessante perceber que todos os murais/painéis são muito bem pensados, utilizando bons materiais, disponibilizados em lugares estratégicos da escola, dialogando com os estudantes. Esses recursos visuais demonstram cuidado, preocupação e o desejo que a escola possui em incentivar seus estudantes a cres-

cerem, sonharem, alcançarem seus objetivos, mostrando que são importantes e capazes. Dessa forma, tornam o ambiente acolhedor, um espaço de carinho e afeto.

4 Considerações Finais

Ao abordar a afetividade na relação professor-aluno, a pesquisa se propôs a refletir sobre a importância dos aspectos afetivos durante a construção do processo de ensino e aprendizagem e na formação do indivíduo, estabelecendo a existência de uma relação entre os aspectos afetivos e cognitivos.

Ainda no século XX, dentre os colaboradores no campo da educação e acerca da temática afetividade, os que mais se destacaram foram os psicólogos: Vygotsky, Wallon e Piaget, revolucionando a educação com seus estudos sobre o pensamento, a afetividade e o comportamento da criança.

Wallon, assim como Vygotsky, atribui o desenvolvimento infantil como resultante das condições que a criança dispõe e das relações que a mesma mantém com as outras pessoas do seu meio, estabelecendo distintos estágios, de acordo com a faixa etária, para descrever como ocorre a evolução desta.

Após a análise, verificou-se a presença das relações afetivas no ambiente escolar, assim como a importância destas para o processo de ensino e aprendizagem, pois os vínculos afetivos estão presentes no cotidiano da escola e se refletem nas questões de ordem cognitiva, a partir do momento em que os indivíduos se identificam e buscam, coletivamente, soluções frente às necessidades, possibilidades e potencialidades dos estudantes.

O ato de educar não é algo tão simples que possa ser realizado apenas pela escola. Assim, faz-se essencial a presença da família, pois ambas devem caminhar juntas, superando as dificuldades e os conflitos que aparecerão no decorrer da educação dos estudan-

tes. O ideal é que a família e a escola estabeleçam uma parceria, de modo que possa proporcionar uma relação de reciprocidade, beneficiando o desempenho escolar do aluno.

É junto à família que a criança passa a maior parte do tempo, então se a família estiver interagindo com a escola durante o processo de ensino e aprendizagem, estará contribuindo de maneira direta para o aprendizado desta. Quando os estudantes percebem que sua família demonstra interesse por suas produções escolares, isso repercute em segurança afetiva, tendendo a aumentar seu interesse pelas atividades, e, conseqüentemente, melhorando o seu rendimento escolar.

A criança com dificuldade de aprendizagem precisa de mais apoio, atenção e observação. A família é essencial no sentido de identificar o que está ocasionando a dificuldade, principalmente os pais, pois os mesmos podem e devem ajudar o professor a auxiliar o aluno.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-CORREIA, A.; VEIGA-BRANCO, A. Efeitos da formação em educação emocional nas competências emocionais de professores. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EDUCAÇÃO*, 1., 2012. Universidade do Minho, 2012.

ARANTES, V. *A Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Atlas, 2003.

CARLOTTO, M. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 21- 29, 2002

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d`água, 2010.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDEIRA, S. N. *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva*. 2000. Dissertação de Doutorado Publicada - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: AFETIVIDADE e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed. 2009

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 513-528, 2011

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2023.

TAGLIAFERRO, A. R., LEITE, S. A. da Silva. *A Afetividade na sala de aula: um professor inesquecível*. 2005.

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

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VEIGA- BRANCO, A. *Competência emocional em professores: Um estudo em discursos do campo educativo*. 2005. Tese de Doutorado - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2005.

VYGOTSKY, L.S. (2010). *A questão do meio na pedologia* (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4).

Educação infantil como um direito das crianças e de suas famílias

CAMILA VIEIRA DA ROSA ALVES*

Resumo

O artigo foi desenvolvido partindo dos dados gerados na dissertação “O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: Implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras”. Nele apresenta-se a discussão realizada com base na seguinte problemática, o atendimento em período parcial para as novas crianças de quatro e cinco anos de idade da Rede de Ensino de Florianópolis matriculadas na pré-escola. Isso se sucedeu em 2009, após a alteração na Constituição Federal (1988) e que colocou a obrigatoriedade de matrícula para as crianças dos quatro aos dezessete anos de idade. E que após a alteração realizada, em 2013 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, normatiza a obrigatoriedade de matrícula para a pré-escola. O problema dessa pesquisa permeia a decisão da Prefeitura em parcializar o atendimento, retirando o poder de escolha das famílias em matricular as crianças por meio período ou período integral. Para ancorar a pesquisa foi utilizado autores que estudam o campo da Educação Infantil tendo as políticas públicas para essa área como tema a ser discutido. Foram eles, Rosemberg (2006), Haddad (2006), Didonet (2001), Teles (2015). No decorrer dos estudos, é possível afirmar que as famílias trabalhadoras, nomeadamente, foram as maiores impactadas com esta decisão. A pesquisa possui abordagem qualitativa, em que nela utilizou-se do questionário como modo para gerar os dados. Nesse artigo é apresentado junto a discussão teórica e legislativa, os dados que a dissertação apresentou e com todas as informações é discutido a Educação Infantil como um direito das crianças e de suas famílias.

Palavras-chave: *atendimento parcial; educação infantil; políticas públicas.*

* Professora de Educação Infantil da Prefeitura de Florianópolis e mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Abstract

The article was developed based on data generated in the dissertation “Partial attendance in Early Childhood Education in Florianópolis: Implications in the daily life of working families”. It presents a discussion based on the following problem, part-time care for new four- and five-year-old children enrolled in preschool in the Florianópolis Education Network. This happened in 2009, after the alteration in the Federal Constitution (1988) which made enrollment compulsory for children from four to seventeen years of age. And that after the alteration made, in 2013, in the Law of Guidelines and Bases of National Education, it regulates the obligatory enrollment for preschool. The problem of this research permeates the City Hall's decision to partialize the service, removing the power of choice from families to enroll their children part-time or full-time. To anchor the research, authors who study the field of Early Childhood Education were used, having public policies for this area as a topic to be discussed. They were Rosemberg (2006), Haddad (2006), Didonet (2001), Teles (2015). In the course of the studies, it is possible to state that working families, in particular, were the most impacted by this decision. The research has a qualitative approach, in which the questionnaire was used as a way to generate data. In this article, together with the theoretical and legislative discussion, the data that the dissertation presented are presented and with all the information, Early Childhood Education is discussed as a right of children and their families.

Keywords: partial service; child education; public policy.

Data de submissão: 20 de novembro de 2022

Data de aprovação: 16 de fevereiro de 2023

¹ ALVES, Camila Vieira da Rosa. *O Atendimento Parcial na Educação Infantil em Florianópolis: Implicações no Cotidiano das Famílias Trabalhadoras*. Orientador: Julice Dias. 2021. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

1 Introdução

O artigo tem sua origem na dissertação “O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: Implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras”¹. Em que nessa pesquisa, debruça-se em discutir as políticas públicas atuais que buscam atender as crianças pertencentes à Educação Infantil e suas famílias. Foi

buscado investigar os impactos que o atendimento disponibilizado apenas em período parcial gera para o cotidiano das famílias, nomeadamente as famílias trabalhadoras.

A problemática dessa pesquisa está situada nas alterações legais que ocorreram em relação à oferta do atendimento às crianças. A emenda constitucional nº 59, feita em 2009, alterou a idade da obrigatoriedade de matrícula para as crianças.

Art. 208 (...)

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Em 2013, ocorreram alterações também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, a saber:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

(BRASIL, 2013)

Com essas alterações, a Prefeitura do Município de Florianópolis, passou a ofertar vagas em período parcial para as crianças ingressantes na Rede de Ensino aos quatro anos de idade. Destacando que, crianças anteriores a essa faixa, continuaram com acesso a vagas em período integral.

Art. 4º. Para o atendimento em pré-escola, a criança deverá ter idade de 04 (quatro) anos completos até o dia 31 de março de 2020. 1º. Todas as novas vagas de pré-escola serão oferecidas

em período parcial, sendo no período matutino ou vespertino, com exceção das Instituições Parceiras que terão autonomia no oferecimento de vagas integrais e/ou parciais. (FLORIANÓPOLIS, 2019).

É nesse cenário que a problemática do estudo se situa. Surgiu o interesse em conhecer como as famílias trabalhadoras se reorganizam para cobrir o atendimento das crianças no contra turno, e se isso gera algum impacto negativo, ou não, na organização familiar.

O artigo tem como objetivo geral discutir o direito da Educação Infantil para as crianças e suas famílias.

Destaca-se que é entendido que o Poder Público Municipal tomou de forma arbitrária a decisão na redução do período de atendimento, visto que, anterior às alterações na Lei de Diretrizes e Bases, eram ofertadas vagas em período integral para todas as crianças da Educação Infantil. Não encontramos nenhum indício de discussão com as famílias e com os profissionais da educação, em relação a parcialização do horário de atendimento para as crianças de quatro e cinco anos de idade ingressantes na Educação Infantil. Não houve atenção e escuta quanto às necessidades básicas da população. A Emenda Constitucional criou tempo hábil - sete anos contados a partir de 2009, e três anos após a regulamentação feita pela LDB. Portanto, o atendimento parcial foi uma decisão da Prefeitura, como forma de fornecer mais vagas para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

Como instrumento para a geração de dados, foi contado com o auxílio de um questionário aplicado de modo *online*, devido à pandemia do COVID-19. Teve-se como *lócus* de pesquisa, cinco unidades da região Continental de Florianópolis. Por conta da pandemia, não foi possível o acesso ao número exato de questionários que chegaram até as famílias, pois, tiveram instituições escolares

em que foram as diretoras que encaminharam a documentação para os familiares via aplicativo *WhatsApp*. O número de questionários respondidos foi de vinte e nove.

É necessário esclarecer que esta pesquisa iniciou em 2019, anterior à pandemia, e no momento de ida a campo o atendimento presencial em todas as instituições de ensino, da Educação Infantil ao nível superior, foi interrompido, por força de decreto estadual. Desse modo, não teria como as famílias terem acesso ao atendimento em período integral e presencial. Porém, utilizamos como referência a portaria de matrícula Nº460/2019, que teria como previsão o atendimento presencial em 2020. E recorreu-se a essa fonte, para discutir o modo como o atendimento vem ocorrendo nas unidades de Educação Infantil de Florianópolis.

Para amparar a discussão, Kuhlman Jr. (2000) situa a posição da Educação Infantil anterior ao seu pertencimento ao campo educacional, nos rememorando a trajetória de luta até a Educação Infantil se tornar parte da Educação Básica no Brasil. Haddad (2006), Teles (2015), estudiosos do campo da Educação Infantil brasileira, reafirmam o que Kuhlman Jr. (2000) diz, conectando a trajetória da Educação Infantil com os grupos feministas, que possuem sua caminhada entrecruzada às conquistas da Educação Infantil. Cury (2008), reafirma a Educação Básica como um direito, devendo ser papel do Estado cumprir com suas obrigações.

Concordamos com o que os estudiosos acima citados defendem, a Educação Infantil é um espaço de direito social da criança, que visa sua educação e cuidado, de modo a promover seu desenvolvimento integral. Porém, ela também constitui obrigação do Estado para com as famílias, e, portanto, assume funções que vão além do campo educacional.

2 Educação Infantil: espaço de promoção de igualdade

Para discutir a problemática do estudo, é necessário compreender a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Até o final do século XX, as políticas de assistência às crianças pequenas eram fortemente vinculadas aos Ministérios da Saúde e da Previdência.

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela. (KUHLMAN JR., 2000, p. 12).

Pode-se ver, que as instituições que atendiam as crianças pequenas eram generalizadas como creches. Segundo Santos (2012), a mídia ou a academia (URRA, 2011 *apud* ARTES, UNBEHAUM, 2015, p. 230) podem reservar o termo creche às instituições públicas e que atendem “crianças pobres”. Percebe-se, que o conceito de creche está vinculado a um local de assistência a crianças e famílias pobres. Essa associação à palavra creche ocorre por conta da trajetória da Educação Infantil brasileira, que antes de se tornar uma política educacional, esteve vinculada à Assistência Social.

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado. (KUHLMANN JR., 2000, p.12)

A inserção da mulher no mercado de trabalho foi determinante para a criação de instituições que cuidassem das crianças no período em que as mães estivessem fora do lar.

Neste estudo, problematizamos o quanto as mães/mulheres são afetadas diante do atendimento parcial. Isso porque vimos que foi a partir da necessidade e também do querer de mulheres em entrar no mercado de trabalho que as creches foram instauradas, sendo do Estado a obrigação de fornecer o atendimento. (ALVES, 2021, p. 84)

Os anos de 1970 foram marcados por grandes manifestações no Brasil. Politicamente, o país vivia a ditadura militar, instaurada em 1964.

A realidade pré-88 já vinha conhecendo essa luta entre o velho e o novo, por já abrigar uma sociedade civil que deixava de ser "gelatinosa". Constituíam-se uma nova esfera pública democrática, tanto para combater o poder governamental antidemocrático como para reivindicar as várias faces da democratização, aí incluída a do Estado. Novos sujeitos políticos surgiam com projetos diferentes para o futuro. Firmava-se a convicção de que o Brasil não tinha incompatibilidade com a organização da vida democrática e a democracia política poderia conviver com justiça social. (CURY, 2008, p. 297)

Grupos feministas, corajosamente, iam às ruas para pedir por assistência do governo para que as mulheres pudessem trabalhar. Importante ressaltar que as mulheres já estavam no mercado de trabalho muito antes disso, porém, existiam diversos desafios que faziam com que a presença dos homens fosse algo mais comum, a falta de assistência para as crianças era um destes desafios. O movimento feminista mobilizou-se, nos anos 1970 e 1980, em torno da luta por creches para crianças pequenas, filhos e filhas de mães trabalhadoras. (ROSEMBERG, 2006, p. 3)

O movimento feminista, que ecoa em todo o mundo, tem um papel especial nessa revisão, ao discutir o significado da creche à luz de questões como a maternidade, a paternidade e as mudanças de papéis no âmbito doméstico, e questionar a ideia de que os serviços de educação e cuidado infantil deveriam ser restritos às famílias pobres, trabalhadoras ou em situação de risco. (HADDAD, 2006, p. 528)

Com essas informações, afirma-se que o feminismo possui grande marco na trajetória da Educação Infantil, e que nos tempos atuais ainda podemos ver que temas de lutas que ainda não foram encerradas. Partindo dessa reflexão, será analisado alguns dados levantados dentro da dissertação e que cabem aqui serem ressaltados.

Nessa pesquisa, tem-se como característica dos participantes serem noventa e três por cento mulheres, ou seja, dos vinte e nove participantes, apenas dois eram homens. Essa pesquisa abrangeu uma pequena parcela da população, porém ancorada em Gibim e Finco, 2016; Teles, 2015; Campos, 2020, todos esses autores apontam, que as mulheres, em sua maioria, ainda são responsabilizadas pelas tarefas domésticas e cuidados com as crianças, fazendo refletir do porquê da maioria dos participantes serem mulheres.

Outro dado gerado na pesquisa foi saber se a parcialização do atendimento gerava algum impacto na vida familiar. Vinte e duas famílias relataram que o atendimento parcial gera certos transtornos na organização familiar, pois, precisam trabalhar durante o período integral. Os outros sete participantes alegaram que o atendimento parcial atende sua necessidade, porque, eles possuem alguém para ficar com a criança durante o período oposto ao atendimento da instituição.

Atualmente, a Educação Infantil é vista pelas famílias trabalhadoras como o espaço preparado para atender a demanda de trabalho delas, pois é o setor que permite que os pais consigam

articular o trabalho com as obrigações familiares. Parece-nos que as famílias trabalhadoras veem a creche como a solução para ter com quem deixar seus filhos no momento em que estão trabalhando. (ALVES, 2021, p. 96)

A partir de respostas como essa, dentro desta pesquisa, pode-se afirmar que as famílias trabalhadoras são as que mais sofreram algum impacto com o atendimento parcial e necessitam se reorganizar.

É concordado com Didonet (2001, p. 14-15), quando ele diz que a Educação Infantil possui três objetivos: o social, o educacional e o político.

O primeiro está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política. (...)

Como objetivo educacional, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. (...) A creche cumpre um objetivo educacional proeminente.

O terceiro objetivo é político: a educação infantil inicia a formação do cidadão.

Quando Didonet nos pontua que a Educação Infantil promove o acesso das mulheres à vida social, econômica, cultural e política, ele nos afirma que a Educação Infantil é uma política pública de promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Teles, nos diz que

Embora de início se reivindicasse a creche sem uma reflexão maior sobre o seu significado, no decorrer da luta o próprio feminismo descobriu que a creche é um direito da criança pequena à educação, o que não era assim entendido no início da construção da bandeira. Foi uma construção coletiva na qual as mulheres passam a inventar uma creche ideal. É claro que

a instituição creche é um direito das mulheres trabalhadoras e também um direito dos trabalhadores. (2015, p. 28)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também estabelecem que a responsabilidade da Educação infantil é promover a formação integral da criança, isto é, a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009).

Tem-se nesse documento a indissociabilidade do ato de educar e cuidar, presente no trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009)

Com isso, pode-se afirmar, o cuidado que a Educação Infantil possui com as especificidades que as crianças de zero a cinco anos e onze meses. E considerando isso, faz-se necessário que ao pensar nos projetos que atenderão às crianças, precisa-se reconhecer essas especificidades e tomá-las como ponto de partida para o desenvolvimento das políticas públicas.

Será discutido a seguir a legislação que regulamenta as políticas de assistência às crianças e suas famílias.

3 O direito a assistência às crianças e suas famílias

O primeiro documento instituído após o período militar e que estabeleceu como responsabilidade do Estado ofertar assistência

para as crianças a partir do nascimento até os cinco anos de idade em creche e pré-escola, foi a Constituição Federal de 1988.

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/ socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais. (TELES, 2015, p. 30)

Como apresentado anteriormente, também foi na Constituição Federal que se sucedeu a obrigatoriedade de matrícula para as crianças da pré-escola. Mas somente após a alteração em 2013 na LDB, que colocou a Educação Infantil como integrante da Educação Básica, é que vimos mudanças na organização, de modo político, econômico e pedagógico, acontecerem.

E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. (CURY, 2008, p. 294)

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil atualmente possuem função sócio-política que permeia diversos setores, como Saúde e Assistência Social. Sabendo que nas instituições ocorrem momentos de alimentação, higiene, descanso, e que na Educação Infantil, todos os espaços são ocupados com intencionalidade pedagógica, defende-se que nessa instituição as

crianças sejam atendidas em seus direitos fundamentais, dentre eles, o direito ao conhecimento.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 36).

Conforme afirma Craidy (2002, p. 58 *apud* Andrade, 2010, p. 91),

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

Também não há na Constituição um único setor responsável a atender todas as demandas, deixando claro que é necessário um trabalho intersetorial articulado entre as secretarias para garantir o cumprimento do Art. 227.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bas-

tante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente. (CURY, 2008, p.296)

Como pode-se afirmar, na Constituição Federal não ocorre a previsão de articulação entre diferentes setores que promovessem o atendimento integral das crianças e de suas famílias.

O segundo documento que visa a proteção de crianças e adolescentes, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei nº 8.069 de 1990. O ECA estabelece como dever do Estado a organização de políticas públicas para o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme artigos 70 e 71:

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. [...]

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

A partir do ECA, crianças e os adolescentes são vistos como sujeitos de direitos (GUIMARÃES, 2014, p. 21). Desse modo, avalia-se e prepara-se políticas públicas considerando a heterogeneidade da infância e dos distintos modos de ser criança.

Diferentemente da Constituição Federal, o ECA, impõe o desenvolvimento de trabalhos articulados entre as demais secretarias. Porém as partes do texto que citam o desenvolvimento de trabalhos intersetoriais estão presentes devido a emendas realizadas no ano de 2014 e 2016.

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

(...)

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta

focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

(BRASIL, 2014)

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

(...)

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersectorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

(BRASIL, 2016)

Percebe-se [...] o quão recente é propor no texto da lei trabalhos interligados por diversos setores, que promovam a garantia dos direitos. (ALVES, 2021, p. 35)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, assevera a Educação Infantil como direito da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, porém, a obrigatoriedade de matrícula e frequência inicia aos 4 (quatro) anos.

Outro documento de grande relevância para a primeira etapa da Educação Básica são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), cujo Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 afirma que,

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2009, p. 7)

Destaca-se que no parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 é relembrada a trajetória da Educação Infantil, entrecruzando com a história política do país e evidenciando a luta da população por instituições públicas e de responsabilidade do Estado quanto à assistência de qualidade às crianças e suas famílias.

A Lei n. 13.257/2016, também conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, além de dar demais providências.

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. (BRASIL, 2016)

No artigo 5º, são descritas as áreas prioritárias para as políticas públicas, sendo elas,

[...] a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016)

É preciso que se reflita que a intersetorialidade é o meio de promover a assistência, e que é algo muito recente em nossa legislação.

Nesse documento as famílias são vistas como principais responsáveis pela criança, porém, o Estado ocupa o lugar de ação complementar, no que toca ao apoio no exercício da educação e cuidados das crianças.

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2016)

Em 2018 foram formulados os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, documento que diz respeito a padrões de referência que orientem o sistema educacional.

Nas palavras do atual documento:

A prática intersetorial cria uma voz mais unificada e poderosa para garantir que os direitos e necessidades das crianças de 0 a 5 anos sejam atendidos, com o envolvimento de parcerias familiares, sociais e comunitárias. Essa prática convida aqueles que trabalham em diferentes tipos de serviços a engajar-se em discussões, a refletir e a definir qualidade de serviço de acordo com valores, missão, visão, capacidade, natureza e cultura próprias, contribuindo para que cada profissional possa aprender sobre esses aspectos, a fim de trabalhar no sentido de apoiar as famílias e proporcionar uma transição e comunicação cotidianas, quando crianças e suas famílias utilizam esses diferentes serviços. (BRASIL, 2018, p. 58)

Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração

vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (Cury, 2002).

Os documentos aqui discutidos são do ano de 2016 e 2018, sendo considerados por tanto como documentos novos. Com isso, pode-se afirmar que é recente o conceito do trabalho intersetorial na legislação brasileira.

Trentini (2016), assim como Kuhlmann Jr. (2000), recordam sobre o processo de institucionalização das creches e pré-escolas, anteriormente cuidadas pela Assistência Social. A autora também reafirma a falta de trabalhos intersetoriais que busquem o cumprimento da função sócio política da Educação Infantil.

No processo de transferência de creches e pré-escolas para a educação, como pontuam Nunes e Corsino (2013, p. 337), “não se pautou a presença de um órgão para a coordenação integrada das ações de assistência, saúde, educação e proteção”, com discussão de políticas públicas que entendam a creche como fundamental e complementar à ação da família, e não como substituta dela, que garanta o direito da criança e que à mãe trabalhadora seja facultada a opção de deixar ou não seu filho na creche. (TRENTINI, 2016, p. 36)

Foi questionado às famílias participantes onde as crianças estariam durante o contraturno ofertado pela instituição. Relataram contar com uma rede de apoio familiar, os avós, irmãos mais velhos ou parentes próximos. Os que não tinham parente por perto, contaram sobre a presença de babás e cuidadoras.

Com esses dados revelam-se novas violações dos direitos das crianças. Crianças cuidam de outras crianças. A rede de solidariedade toma lugar da esfera pública. O direito cede lugar ao favor. Esclarecemos que não temos o intuito de criticar as estratégias das famílias, mas sim discuti-las, considerando que devido o Estado não estar cumprindo suas funções, ele obriga que as famílias tomem medidas extremas, como essas exemplificadas pelos participantes. Portanto, o Estado violando

o direito da criança, provoca que as famílias também violem. E como conclusão, elas são as principais afetadas diante do atendimento parcial. (ALVES, 2021, p. 99-100)

Portanto, é percebido que falta um posicionamento do Governo, (indiferente se é Municipal, Estadual ou Federal) assumindo como prioridade a implantação de políticas públicas para a infância. Essa ancoragem sustenta-se em Kramer (2003) quando discute o porquê de as políticas públicas de atendimento às crianças serem tão necessárias para a construção de um país mais igualitário.

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contexto de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças. (KRAMER, 2003b, p. 56)

Com isso, reitera-se que além de um caráter educacional, a Educação Infantil promove igualdade entre homens e mulheres.

As mães de crianças em creche têm uma taxa de participação no mercado de trabalho maior do que as mulheres cujos filhos não têm acesso à educação infantil. Essas mães recebem salários superiores. O emprego formal também se torna mais provável quando os filhos estão na creche ou na pré-escola. [...]. Evidencia-se, assim, que a pré-escola é um mecanismo eficiente na articulação entre família e trabalho, pois além de possibilitar que as mães trabalhem, e trabalhem mais, permite uma melhor inserção delas no mercado de trabalho. Isso ocorre tanto com as mães que têm filhos pequenos (até três anos de idade) quanto com as que têm filhos um pouco maiores [...]. (SORJ; FONTES, 2010, p. 65)

Aponta-se nesse momento a resposta de um participante muito pertinente à afirmação aqui apresentada e discutida. Quando

questionado se o atendimento parcial era o suficiente, a resposta foi a seguinte: “Impossível uma mãe trabalhar somente com o atendimento parcial”. Chama-se a atenção pois esse participante verbera a discussão realizada até aqui com o auxílio de Sorj e Fontes (2010), Didonet (2001), Teles (2015), Haddad (2006) e Rosemberg (2006). Em que a mulher é mais afetada do que o homem diante do atendimento em período parcial. Isso não invalida o fato da Educação Infantil ser um direito da criança e de todas as famílias. Porém, reforça nossa posição em que afirmamos que as creches e pré-escolas são também uma política de promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Financiar todas as etapas da educação básica, com aporte progressivo da União, é reforçar o estatuto da federação que tem como um de seus objetivos fundamentais, segundo o artigo 3º III, da CF/88: "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais". (CURY, 2008, p.301)

Os autores reafirmam a concepção apresentada neste artigo, em que a creche é um direito da criança, possuindo também uma finalidade além do campo educacional, pois ela atende também as necessidades das famílias.

Assume-se uma posição de contrariedade à opção de parcializar o atendimento para as crianças ingressantes na rede aos quatro anos de idade, pois acredita-se que o atendimento parcial deveria ser uma escolha da família e não uma imposição por parte da prefeitura.

4 Considerações Finais

Discute-se neste texto alguns dados gerados a partir da pesquisa realizada em nível de mestrado. Durante toda a reflexão levantada, vimos que a Educação Infantil possui função sócio política

perante a sociedade. Além de seu cunho educativo, ela promove a ascensão de classes, e a busca por igualdade entre homens e mulheres. Buscamos apresentar a legislação que responsabiliza o Estado em dar assistência às crianças e suas famílias e a lacuna que se apresenta quanto ao cumprimento do que preconiza a legislação, nomeadamente, no que toca ao direito das crianças advindas de famílias trabalhadoras.

Com os resultados da pesquisa, pudemos analisar falhas no modo que o governo se organiza para dar assistência a crianças e famílias. O atendimento em período parcial, nas instituições que atendem crianças de zero á cinco anos e onzes meses, provoca desafios no que diz respeito a função sócio política que a educação exerce.

Pode-se afirmar que temos atualmente um amparo legal rico, que coloca a criança como centro dos investimentos públicos, porém, como vimos, esse amparo vem ficando apenas nos documentos. Quando analisamos a prática, principalmente, quando é escutado às famílias trabalhadoras, demandas emergentes vêm ocorrendo. Famílias essas compostas por crianças, portanto, não é possível elaborar políticas públicas que não incluam a participação de todos os membros da família.

Este estudo abre caminhos para novos desdobramentos. Como por exemplo, investigar quem são as famílias que chegam para matricular suas crianças na Rede de Ensino de Florianópolis aos quatro anos de idade.

Conclui-se reafirmando que vem ocorrendo violação dos direitos das crianças e de suas famílias no momento em que é ofertado vagas em período parcial nas instituições de Educação Infantil, tendo verificado que não ocorre assistência em outros setores com esse mesmo objetivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila Vieira da Rosa. *O Atendimento Parcial na Educação Infantil em Florianópolis: Implicações no Cotidiano das Famílias Trabalhadoras*. Orientador: Julice Dias. 2021. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ANDRADE, L. B. P. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ARTES, Amélia. UNBEHAUM, Sandra. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez. 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacionalde-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Disponível em: <http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/03/marco-legal-da-primeira-inf%C3%A2ncia-texto-sancionado.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

CURY, C. R. J. A Educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, n. 134, p. 101, ago. 2008.

DIDONET, Vital. "Creche: a que veio, para onde vai". In: *EDUCAÇÃO Infantil: a*

creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Educação. PORTARIA Nº 460/2019. Out. 2019.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; FINCO, Daniela. Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. In: REVISTA NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses), Curitiba, v.2, n.5, dez. 2016, p. 115-131.

GUIMARÃES, Tacielly Araujo Rodrigues. *Sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente: conselho tutelar de Brasília*. 2014. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HADDAD, Lenira. Políticas Integradas De Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Rev. Bras. Educ.*, n. 14, p. 5-18, 2000. ISSN 1413-2478.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. 2006. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRIAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

SORJ, Bila. FONTES, Adriana. Políticas públicas e a articulação entre o trabalho e a família: comparações inter-regionais. *Cadernos Sempre Viva*, p. 57-74, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. p. 21-33, 2015.

TRENTINI, Julcimara. *Direito à Educação ou Direito à Creche: O que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 Anos na região da AMUNESC? Orientador: Rosânia Campos*. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Julcimara-Trentini.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

URRA, Flávio. *Concepções de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.